

ATLANTE ONLINE DI GEOGRAFIA: FACILITAZIONE DI TESTI*Cristina Baccella*¹**1. INTRODUZIONE: LA LINGUA PER COMUNICARE E LA LINGUA PER LO STUDIO**

Se 30 anni fa erano poche migliaia gli alunni con cittadinanza non italiana², a partire dagli anni '90 si è assistito ad un loro aumento sempre più rapido a seguito del progressivo incremento del numero di adulti stranieri nel nostro territorio, come bene illustra la tavola che segue:

Tavola 1 - Alunni con cittadinanza non italiana per livello scolastico (valori assoluti e percentuali) – AA.SS. 2001/2002 - 2013/2014

Anni scolastici	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
valori assoluti					
2001/2002	196.414	39.445	84.122	45.253	27.594
...					
2005/2006	431.211	84.058	165.951	98.150	83.052
2006/2007	501.420	94.712	190.803	113.076	102.829
2007/2008	574.133	111.044	217.716	126.396	118.977
2008/2009	629.360	125.092	234.206	140.050	130.012
2009/2010	673.800	135.840	244.457	150.279	143.224
2010/2011	710.263	144.628	254.653	157.559	153.423
2011/2012	755.939	156.701	268.671	166.043	164.524
2012/2013	786.630	164.589	276.129	170.792	175.120
2013/2014	802.785	167.591	283.233	169.780	182.181
per 100 alunni					
2001/2002	2,2	2,5	3,0	2,5	1,1
...					
2005/2006	4,8	5,0	5,9	5,6	3,1
2006/2007	5,6	5,7	6,8	6,5	3,8
2007/2008	6,4	6,7	7,7	7,3	4,3
2008/2009	7,0	7,6	8,3	8,0	4,8
2009/2010	7,5	8,1	8,7	8,5	5,3
2010/2011	7,9	8,6	9,0	8,8	5,8
2011/2012	8,4	9,2	9,5	9,3	6,2
2012/2013	8,9	9,8	9,8	9,6	6,6
2013/2014	9,0	10,1	10,0	9,6	6,8

MIUR, Servizio statistico: *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2013/2014*, ottobre 2014, p. 6.

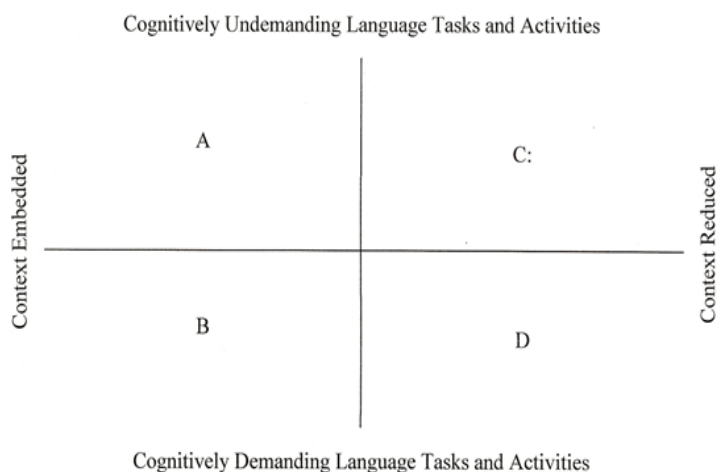
¹ Master Promoitals, Università degli studi di Milano.

² Nell'anno scolastico 1983/84 gli allievi di cittadinanza non italiana delle scuole statali e non statali sono, in totale, 6.104 (lo 0,06% sul totale degli alunni); nell'anno scolastico 1998/99 sono 85.522 (l'1,09% sul totale degli alunni).

Le scuole italiane sono dunque da tempo caratterizzate da classi multilingui e multiculturali, per la forte presenza di alunni stranieri. Negli anni la scuola ha imparato ad accettare questo fenomeno e a sviluppare soluzioni e strategie per rispondere alle necessità che questi studenti “particolari” presentano. Numerosi sono i laboratori di italiano base, studiati per aiutare i ragazzi appena arrivati a superare il primo grande ostacolo che si trovano ad affrontare: l’incomunicabilità causata dalle scarse o del tutto inesistenti competenze nella lingua del paese d’arrivo. Le energie di questi studenti e della scuola sono quindi tutte concentrate sul superamento di questa barriera e il raggiungimento di una padronanza della lingua della comunicazione quotidiana, del “qui ed ora”. Ciò che purtroppo la scuola ancora sottovaluta è quello che segue tale traguardo: lo studente straniero infatti si renderà ben presto conto che le competenze in L2 che è riuscito ad acquisire non sono sufficienti per permettergli di seguire senza difficoltà una lezione di storia, di geografia o di scienze, di leggere un libro di testo e di comprenderlo, in sostanza di affrontare i contenuti e i compiti disciplinari che gli vengono proposti. Una cosa è l’italiano per la comunicazione interpersonale di tutti i giorni ed un’altra è l’italiano della scuola, la lingua per lo studio.

Come è noto, Cummins (1979) ha teorizzato molto chiaramente questa differenza, distinguendo tra due tipi di competenze. Il primo tipo, denominato BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*), si riferisce alle abilità comunicative di base, necessarie per affrontare le difficoltà relazionate alla comunicazione interpersonale. Questo tipo di competenza è più facilmente acquisibile perché riguarda una lingua molto legata al contesto comunicativo e alla concretezza. Il secondo tipo, denominato CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), si riferisce invece ad una competenza linguistica che permette di portare a termine attività di maggiore complessità a livello cognitivo e di maggiore decontestualizzazione e astrattezza. Ecco che quindi abbiamo una distinzione tra lingua per comunicare e lingua per studiare.

Cummins (2000) propone inoltre l’immagine di quattro quadranti, per rappresentare questi due tipi di competenze e il percorso che lo studente dovrebbe compiere:



È chiaro che lo studente dovrebbe muoversi dal quadrante A (che propone compiti concreti, legati al contesto e non particolarmente complessi a livello cognitivo) al B (compiti più impegnativi), per poi passare al C (maggiore astrattezza, poco impegno cognitivo) e infine al D (compiti slegati dal contesto e di elevata richiesta cognitiva).

Il passaggio verso i quadranti C e D deve essere graduale e va accompagnato. Non può essere rapido e automatico perché le abilità e gli sforzi cognitivi richiesti dalla lingua di studio sono differenti e di grado superiore: ragionare di questioni astratte, parlare di fatti lontani nel tempo e nello spazio, analizzare argomenti non legati all'esperienza diretta e quotidiana, comprendere testi che sottendono conoscenze pregresse spesso non possedute, la capacità di operare astrazioni, riorganizzare concetti, rielaborarli e metterli in relazione per costruire nuovi reti di conoscenze (Bosc, 2012a).

I tempi di passaggio da un tipo di competenza all'altro dipendono da vari fattori, come l'età, le motivazioni, le conoscenze pregresse, la distanza tipologica tra L1 e L2, il tempo di esposizione alla L2 (D'Annunzio, Luise 2008 citato in Ciaccio, 2011). Cummins però ci parla di un periodo che va dai sei mesi ai due anni per l'acquisizione delle BICS e di 4 o 5 anni per le CALP.

Gli insegnanti devono essere coscienti dell'importanza dell'acquisizione di entrambi i tipi di competenze. Come sottolinea Bettoni (2001 citato in Sala, 2009: 27) «per stare bene a scuola al bambino basteranno le abilità BICS, ma per fare bene a scuola occorrerà anche la competenza CALP». La realtà dei fatti purtroppo è che, come già accennato, si dà importanza alla prima fase di alfabetizzazione e si danno per scontate le competenze di studio, pensando che seguiranno automaticamente. In effetti è raro sentire parlare di laboratori per la lingua dello studio.

Questa trascuratezza nei confronti delle CALP può però avere serie conseguenze per gli studenti che Pallotti (2000) così sintetizza:

- la mancata comprensione dei libri di testo, comporta l'impossibilità di acquisire determinati contenuti e competenze che i coetanei italiani stanno apprendendo. Di conseguenza si crea un divario che non farà che aumentare nel tempo, comportando ritardi scolastici che sarà difficile colmare.
- È inevitabile un calo della motivazione e dell'autostima, causato dall'esclusione dello studente dalle attività di classe. Subentra un senso di frustrazione e isolamento. Lo studente capisce che sarà difficile recuperare lo svantaggio e di conseguenza sceglie di adottare un atteggiamento di rifiuto e aggressività.
- Anche il progresso nell'acquisizione della L2 viene messo a repentaglio dalla mancata comprensione dei libri di testo. Infatti, secondo Krashen (1985 citato in Pallotti, 2000), l'esposizione ad una quantità significativa di input in L2 è determinante per il progresso in una lingua. L'input non deve però superare una certa soglia, altrimenti risulta incomprensibile. Krashen parla di $i+1$, per indicare che il testo dovrebbe essere un passo oltre alla competenza effettiva dello studente; in effetti, è proprio questo scarto a causare i progressi linguistici. Se viene superata questa soglia, l'alunno non sarà in grado di comprendere il testo e dunque di svolgere operazioni di analisi, confronto e memorizzazione che sono cruciali per l'avanzamento della sua interlingua.

La necessità di una maggiore attenzione da parte degli insegnanti allo sviluppo della lingua per lo studio viene evidenziata anche da alcuni documenti ufficiali. Molto

interessante è quanto indicato dal MIUR nelle sue linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (2006):

«Uno degli obiettivi prioritari nell'integrazione degli alunni stranieri è quello di promuovere l'acquisizione di una buona competenza nell'italiano scritto e parlato, nelle forme ricettive e produttive, per assicurare uno dei principali fattori di successo scolastico e di inclusione sociale. Gli alunni stranieri, al momento del loro arrivo, si devono confrontare con due diverse strumentalità linguistiche:

- la lingua italiana del contesto concreto, indispensabile per comunicare nella vita quotidiana (la lingua per comunicare)
- la lingua italiana specifica, necessaria per comprendere ed esprimere concetti, sviluppare l'apprendimento delle diverse discipline e una riflessione sulla lingua stessa (la lingua dello studio).

La lingua per comunicare può essere appresa in un arco di tempo che può oscillare da un mese a un anno, in relazione all'età, alla lingua d'origine, all'utilizzo in ambiente extrascolastico. Per apprendere la lingua dello studio, invece, possono essere necessari alcuni anni, considerato che si tratta di competenze specifiche. Lo studio della lingua italiana deve essere inserito nella quotidianità dell'apprendimento e della vita scolastica degli alunni stranieri, con attività di laboratorio linguistico e con percorsi e strumenti per l'insegnamento intensivo dell'italiano. L'apprendimento e lo sviluppo della lingua italiana come seconda lingua deve essere al centro dell'azione didattica. Occorre, quindi, che tutti gli insegnanti della classe, di qualsivoglia disciplina, siano coinvolti (...). Una volta superata questa fase, va prestata particolare attenzione all'apprendimento della lingua per lo studio perché rappresenta il principale ostacolo per l'apprendimento».

Anche il Consiglio d'Europa dà alcune indicazioni a riguardo, sicuramente più radicali e orientate verso la lingua per lo studio:

«Gli insegnanti dovrebbero anche loro centrare i loro sforzi sull'essenziale, che non è la lingua quotidiana, perché, in linea generale, gli allievi la padroneggiano sufficientemente e, inoltre, possono apprenderla al di fuori della scuola. Ciò che è importante, in realtà, è [...] la lingua scolastica, quella utilizzata dai manuali e dagli insegnanti» (1989, in Arici, 2006).

E nella più recente *Raccomandazione cm/rec(2014)5 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico* sono state formulate una serie di indicazioni riguardanti la lingua di scolarizzazione e di misure che le istituzioni scolastiche dei paesi del Consiglio d'Europa sono invitate a mettere in atto³.

Gli studenti stranieri hanno particolarmente bisogno di attenzione e sostegno nell'acquisizione della lingua per lo studio non solo per le difficoltà intrinseche ad essa,

³ In "Italiano LinguaDue" 1. 2014: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4245/4338>

legate agli sforzi cognitivi maggiori che richiede, ma anche perché i testi su cui gli si richiede di lavorare sono decisamente complessi. Serianni (2003) sottolinea che la lingua dello studio non può essere considerata una vera e propria lingua specialistica, dato che la funzione del libro di testo è la divulgazione in chiave più semplice di contenuti complessi, mentre le lingue specialistiche si rivolgono a un pubblico più selezionato di accademici. Tuttavia, studenti e insegnanti non possono che denunciare la complessità dei libri di testo che vengono prodotti per le scuole, che sono definiti difficili e inadeguati.

Nella Raccomandazione cm/ rec(2014)5 del Consiglio d'Europa la lingua dello studio viene compresa nella definizione di "lingua di scolarizzazione":

Per "lingua di scolarizzazione" si intende la lingua usata nell'insegnamento delle diverse materie e per il funzionamento degli istituti scolastici. Generalmente si tratterà della o delle lingue ufficiali dello Stato o della regione, ad esempio il polacco in Polonia o l'italiano in Italia, ma può trattarsi anche di lingue regionali o minoritarie ufficialmente riconosciute, di lingue straniere o della migrazione. A seconda dei contesti nazionali o regionali, diverse sono le lingue di scolarizzazione utilizzate (pag. 5).

Ogni materia scolastica (storia, educazione artistica, matematica, ecc., compresa la lingua di scolarizzazione come materia) ha proprie specifiche forme di espressione orale e scritta. Gli allievi devono acquisire questi tipi di forme per potersi appropriare del contenuto insegnato e partecipare con successo alle attività scolastiche (pag. 5).

L'uso del termine "lingua di scolarizzazione" sottolinea la specificità delle forme linguistiche più "accademiche" utilizzate per raggiungere il successo scolastico che non devono essere confuse con gli usi della lingua nelle situazioni di comunicazione più comuni (pag. 10).

Ciò che è importante sottolineare è che la difficoltà viene riscontrata non solo dagli studenti stranieri, sprovvisti di giusti strumenti linguistici per la comprensione e la decodifica dei testi, ma anche dagli studenti italiani. Anche nei casi in cui la L1 coincide con la lingua di scolarizzazione si assiste spesso a ciò che Coste (2009 citato in Ciaccio, 2011) chiama un'altra specie di plurilinguismo. La lingua di scolarizzazione risulterà infatti diversa dalla lingua standard, comune, usata nella quotidianità, a causa della complessità dei registri scelti, del lessico adoperato, delle scelte morfosintattiche adottate, del grado di astrazione. Non bisogna dimenticare che di fatto, studiando i manuali, gli studenti non si avvicinano solo a dei nuovi contenuti, ma anche ad altre lingue, quelle delle varie discipline. Se la lingua dei manuali risulta complessa per uno studente medio italiano, lo sarà a maggior ragione per uno studente di L1 differente.

Un bravo insegnante deve essere consapevole di tutte queste difficoltà e saper svolgere la sua funzione di mediatore tra il testo e lo studente, in modo da rendere accessibile alla classe anche un testo molto complesso. La sua funzione è quella di aiutare gli alunni stranieri, ma anche italiani, ad avere a che fare con quei «muri che devono gradualmente imparare a scalfire, forare ed abbattere, per riuscire ad appropriarsi dei concetti e della lingua delle discipline di studio» (Bozzone Costa, 2003: 114). Come si vedrà più avanti, l'insegnante ha due possibili soluzioni nel suo intervento

di mediazione: la semplificazione o la facilitazione dei testi di studio. Nel corso della trattazione si vedranno le caratteristiche di ciascuno di questi approcci e si opereranno delle valutazioni sulla convenienza o meno di adoperarne l'uno piuttosto che l'altro.

Una volta valutate le diverse possibilità di intervento e il loro grado di efficacia si passerà ad applicare quanto rilevato ad un testo autentico per le scuole.

In modo esemplificativo si lavorerà qui (§ 4.) su un testo tratto dal sito atlante.unimondo.org: si tratta di un atlante online creato tra il 2008 e il 2011 grazie a una collaborazione tra Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, nello specifico la Direzione generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione e la comunicazione, e la Fondazione Fontana. Il sito è una piattaforma contenente informazioni e approfondimenti geografici su molti paesi del mondo, tutti materiali a disposizione delle scuole di ogni ordine e grado.

L'obiettivo è verificare la leggibilità del testo selezionato, di analizzarne le caratteristiche linguistiche che potrebbero risultare problematiche per uno studente ed infine di elaborare dei possibili interventi didattici sul testo, tesi ad abbattere gli ostacoli che si potrebbero frapponere tra gli alunni e il testo. Lo scopo è fornire dei modelli di attività che ogni insegnante potrebbe applicare a testi di natura simile. Inoltre l'intento è quello di fornire, tramite l'intervento di facilitazione, degli strumenti che permettano agli studenti non solo di comprendere il testo in questione, ma anche altri testi della stessa natura, guidandoli nell'esplorazione del linguaggio della geografia, dei suoi tipi testuali e nell'elaborazione di un metodo di approccio, analisi e studio che si possa applicare ad ognuno dei testi di questa disciplina. Non bisogna dimenticare l'obiettivo ultimo: spingere lo studente ad una sempre maggiore autonomia.

2. LA LINGUA DEI LIBRI DI TESTO

«I libri di testo non sempre sono semplici, stimolanti, capaci di suscitare l'interesse e la curiosità degli alunni. Spesso, anzi, sono scritti in un modo che si rivela insensibile ai problemi squisitamente linguistici degli alunni-destinatari, che non fa molto per agevolarne la comprensione evitando le frasi troppo lunghe e complesse, la concentrazione in poche righe di una fitta terminologia tecnica senza averla, in precedenza, introdotta gradualmente e spiegata chiaramente» (Lecca, Pudda, 1988: 166)

In questa breve descrizione della lingua dei libri di testo troviamo già uno dei primi tratti che richiamano l'attenzione di un lettore: la presenza abbondante di lessico specifico della disciplina trattata, termini che rimandano a nuovi concetti, parole che non fanno parte del vocabolario di base. La componente lessicale è il primo elemento che salta all'occhio, ma è anche la difficoltà che più facilmente è possibile ovviare.

I tecnicismi sono numerosi e possono avere varie origini (Bosc, 2012b): per esempio possono essere il prodotto di una rideterminazione semantica di termini della lingua comune oppure di termini provenienti da altre lingue speciali (tipico è l'esempio di "catena" in geografia e in meccanica, per citare solo due discipline). Il termine diventa monoreferenziale all'interno della sua disciplina, ma il suo significato è di fatto caratterizzato dalla polisemia all'interno della lingua italiana. Infatti ci saranno accezioni

diverse a seconda che si usi il termine nel parlare quotidiano, all'interno di un testo disciplinare o all'interno di un testo di tutt'altra disciplina. È evidente che questa polisemia può portare grande confusione nella mente dell'allievo e può causare fraintendimenti e mal interpretazioni dell'intero testo.

A questo problema si somma il forte uso di sinonimi, che per un lettore con un patrimonio linguistico e un vocabolario ancora ristretto costituiscono un grosso ostacolo. Infatti è possibile che lo studente non riesca a riconoscere la sinonimia di significato e quindi non possa comprendere la continuità logica che esiste tra alcuni concetti e ricostruire adeguatamente il significato del testo nella sua globalità (Arici, 2006).

Un'ulteriore difficoltà sempre legata al lessico è la presenza di tecnicismi collaterali, ossia parole che non sono specifiche di una determinata disciplina, ma sono utilizzate perché si vuole scegliere un registro elevato e dare una connotazione tecnica al testo (Minuz, 2006). Questo tipo di tecnicismi, propri della lingua colta e formale, sono particolarmente complessi perché sono di uso più esclusivo, mentre i tecnicismi specifici possono essere conosciuti in parte anche da un profano che abbia avuto a che fare con quella disciplina. Costituiscono una difficoltà anche per molti studenti italiani.

Un aspetto meno rilevato, ma carico di difficoltà per lo studente straniero e su cui è più difficile intervenire, è quello morfosintattico. Si usano strutture della lingua comune, ma ciò che varia è la frequenza d'uso. Le caratteristiche più evidenti della lingua dei libri di testo, per quanto riguarda la morfosintassi sono (Bosc, 2012b):

- l'uso frequente della nominalizzazione (i sintagmi nominali sono preferiti a quelli verbali);
- la preferenza per le forme nominali del verbo, ossia participi e gerundi, il che comporta un'alta frequenza di frasi subordinate implicite;
- il ricorso molto frequente all'ipotassi;
- la scelta di cancellare il soggetto enunciante, puntando ad una spersonalizzazione tramite l'uso del passivo e delle forme impersonali;
- l'uso di negazioni complesse;
- la presenza di un numero ridotto di verbi generici utilizzati frequentemente in costrutti del tipo verbo + sostantivo, dove il sostantivo costituisce naturalmente il nucleo semantico.

Dal punto di vista della testualità è fondamentale sottolineare il ruolo giocato dai connettivi testuali⁴ che svolgono un'importantissima funzione organizzatrice e

⁴ A) Connettivi o espressioni di collegamento semantici che mettono in evidenza il rapporto logico tra fatti e informazioni quali ad esempio: ordine spaziale: *da un lato, sopra, ...*; ordine temporale: *un tempo, prima, poi, ...*; contrapposizione: *tuttavia, ma, ...*; causa: *poiché, dato che, ...*; conseguenza: *quindi, perciò, dunque, ...*; condizione: *se, nel caso che, qualora*; ecc. B) connettivi o espressioni di collegamento pragmatico-testuali che mettono in relazioni parti del testo e che segnano l'articolazione del discorso quali ad esempio: segnalatori dell'organizzazione discorsiva: *vedremo più avanti, cominciamo con ..., come abbiamo visto sopra, di più, ...*; enumerativi: *in primo luogo, infine...*; esplicativi: *cioè, in altre parole, riprendendo quanto detto prima, come abbiamo visto, ...*; conclusivi: *per concludere, in sintesi*, ecc.

stabiliscono i nessi logici tra frasi, paragrafi, parti del testo e tra concetti. È fondamentale per questo che lo studente sia in grado di comprenderne il significato e la funzione; una padronanza dei connettivi porterà come conseguenza una buona capacità di interpretazione del testo e in seguito di riformulazione logica e organizzata delle informazioni acquisite.

Una delle caratteristiche testuali della lingua dei libri di testo che provoca maggiori difficoltà per gli studenti è l'alta densità informativa del testo, accompagnata da un'elevata condensazione dell'informazione: non solo vengono date numerose informazioni, ma vengono date anche in spazi ridotti. La ragione di tutto ciò sta nel fatto che i libri di testo non sono altro che parafrasi e semplificazioni operate per la scrittura per la scuola da accademici ed esperti della disciplina, certe volte addirittura a partire da testi usati in scuole di ordine superiore (Minuz, 2006). Nella stesura del testo scolastico da parte degli autori spesso – anche per ragioni legate al numero di pagine del volume determinate dall'editore in funzione dei costi e del mercato o, per i testi della scuola primaria, dal MIUR – vengono eliminate quelle informazioni che a prima vista non sembrano necessarie, ossia quelle di contesto e dettaglio. Il problema è che in questo modo, alla fine del processo di parafrasi, si rimane con uno scheletro di informazioni, privo di quelle frasi e quei contenuti che le giustificano. I temi sono presentati perciò in «affermazioni alla fine così astratte da apparire vuote» (Minuz, 2006: 124). Inoltre è un dato di fatto che una certa ridondanza informativa sia fondamentale nell'insegnamento: quando un argomento è importante, è naturale “ritornarci su” ed esporlo partendo da altri punti di vista o con altre parole, più volte, per assicurarne la comprensione (Serianni, 2003). Tutto ciò viene eliminato con la brevità imposta ai libri di testo.

Infine è fondamentale ricordare che il testo non dice tutto. Molte informazioni e conoscenze vengono presupposte e si dà per scontato che gli studenti saranno in grado di attivare le giuste inferenze per comprendere in modo adeguato quanto si vuole comunicare nel testo. È ciò che comunemente viene indicato col termine di “prerequisiti disciplinari” (Arici, 2006). Tuttavia, questo processo costituisce un grosso ostacolo per uno studente straniero, che possiede delle conoscenze e delle competenze diverse rispetto ai suoi coetanei dato che proviene da altri universi scolastici, in cui oltretutto la disciplina oggetto di studio potrebbe avere un valore e uno statuto diverso all'interno del sistema scolastico rispetto al valore che ha in Italia. Le inferenze diventano ancora più difficili se sono collegate all’“enciclopedia personale” o “conoscenza del mondo” che si suppone gli studenti abbiano. È importante infatti ricordare che gli studenti stranieri potrebbero avere un'enciclopedia totalmente differente, proprio a causa del loro background culturale diverso e distante. Dunque tutte quelle informazioni presupposte legate a fattori di natura culturale saranno molto probabilmente informazioni mancate o mal comprese. È pertanto importante fondare le considerazioni sulla comprensione di un testo disciplinare non solo su caratteristiche puramente linguistiche, ma anche sulla stretta relazione tra lingua e cultura.

2.1. *Leggibilità e comprensibilità del testo*

Innanzitutto è necessario precisare la differenza tra i concetti di “leggibilità” e “comprensibilità”. La leggibilità si riferisce agli aspetti puramente linguistici del testo; si

tratta di fattori che si possono valutare con criteri di tipo quantitativo, che calcolano in modo oggettivo il grado di difficoltà di un testo usando delle formule matematiche. Invece, la comprensibilità di un testo si misura in base alla sua organizzazione logica e contestuale. Si parla perciò di decifrazione materiale del testo e di comprensione profonda o, come meglio distinto da Piemontese (1996), di ostacoli superficiali e di ostacoli profondi.

La misurazione della leggibilità di un testo può essere fatta applicando delle formule matematiche. In Italia l'indice di leggibilità più noto ed utilizzato è l'indice Gulpease. La formula che ne è alla base è la seguente:

$$\text{GULPEASE} = 89 - \text{LP}/10 + 3\text{FR}$$

Dove: LP = numero di lettere su 100 parole

FR = numero di frasi su 100 parole

In sostanza, la formula studia la lunghezza delle frasi e delle parole di un testo, partendo dal presupposto per cui più una frase è lunga più è difficile, mentre più una parola è corta più sarà probabile la sua appartenenza al vocabolario di base (Arici, 2006). L'indice Gulpease⁵ risulta particolarmente utile e interessante anche perché la leggibilità viene calcolata rispetto al livello di scolarizzazione del lettore, dalla licenza elementare al diploma di scuola superiore.

In base alla scala un testo è di facile lettura se l'indice è pari o superiore a 80, per un lettore con la licenza elementare; 60, per un lettore con la licenza media; 40, per un lettore con diploma di scuola superiore.

Eulogos, oltre a misurare la leggibilità usando l'indice Gulpease, confronta il testo anche con il Vocabolario di Base di Tullio De Mauro. Il VdB comprende più di 7000 parole, suddivise in Vocabolario fondamentale, di alto uso e di alta disponibilità.

3. POSSIBILI SOLUZIONI E INTERVENTI DIDATTICI

Prima di valutare qualunque tipo di soluzione o intervento è importante che l'insegnante analizzi quelle che sono le difficoltà linguistiche e non solo che il testo presenta, valutando quali sono gli elementi che potranno innalzare un muro tra il libro e lo studente. Un buon strumento come si è visto è sicuramente l'indice Gulpease, ma l'insegnante deve anche impegnarsi in un'analisi si potrebbe dire più personale e soprattutto che tenga conto delle specifiche caratteristiche della sua classe. Il compito è perciò quello di calarsi nei panni degli studenti e di fatto di diventare osservatore di sé stesso e delle proprie reazioni davanti al testo. Questo processo è spiegato molto chiaramente da Lumbelli (1989, citato in Bosc, 2006: 232-233):

«Per controllare l'adeguatezza di un determinato testo alla competenza cognitiva di un lettore di cultura diversa è necessario che l'autore, o il revisore del testo, svolga una specie di autoanalisi del proprio processo di lettura; richiami cioè alla propria consapevolezza i processi di integrazione

⁵ L'indice Gulpease di un testo può essere calcolato gratuitamente avvalendosi dei servizi di Eulogos CENSOR: http://www.eulogos.net/ActionPagina_1021.do

del testo da lui adoperati con facili automatismi nel corso della lettura; ne faccia oggetto di consapevole riflessione per poter esaminarli analiticamente, in tutti i passaggi [...] Solo dopo aver sottoposto il proprio processo di lettura a questa riflessione, dopo averne fatto una specie di pensiero ad alta voce, si possono avere elementi per giudicare la comprensibilità del testo»

È fondamentale perciò che l'insegnante compia prima di tutto una serie di azioni, tra cui la rilevazione della quantità di lessico disciplinare presente nel testo (con una particolare attenzione alle rideterminazioni), lo studio della struttura delle frasi, il conteggio delle informazioni che vengono date e che vanno riorganizzate e gerarchizzate. Inoltre è importante che l'insegnante sappia anche individuare quelli che possono essere degli impliciti culturali inseriti nel testo, che presumibilmente possono costituire motivo di incomprensione o di fraintendimento per lo studente di altra cultura. Bisogna inoltre riflettere su quali debbano essere i prerequisiti, le conoscenze pregresse necessarie per la comprensione del testo in questione (Bosc, 2006).

Dopo questa prima fase pre-didattica, sta all'insegnante scegliere e valutare che tipo di intervento attuare per assistere l'allievo nella comprensione del testo e nell'apprendimento del suo contenuto.

Sono due le modalità che si possono seguire:

- la semplificazione dei testi;
- la facilitazione dei testi

Nei prossimi paragrafi si procederà ad analizzare ciascuna di queste possibili soluzioni, presentandone i punti di forza e i punti di debolezza.

3.1. *Semplificazione di testi*

La semplificazione consiste in un intervento sul testo disciplinare, in una sua "riscrittura" in modo da rendere in una forma meno complessa e adeguata al livello di conoscenza della lingua da parte dell'apprendente le conoscenze in esso contenute. Diversi sono i termini usati per indicare questo tipo di testi. È interessante ciò che Pallotti (2000) osserva riguardo alla dicitura "testo semplificato". Egli giustamente fa notare che questo termine presuppone l'esistenza di un testo normale, standard da cui sarebbe partita la semplificazione. Il problema è che non esistono testi standard, in quanto ogni testo dovrebbe essere costruito e pensato ad hoc per determinati destinatari. Diciamo in linea di massima che le diciture maggiormente usate per questo tipo di testi sono "testi ad alta leggibilità" o "testi a scrittura controllata".

Ci sono una serie di criteri da seguire per la creazione dei testi ad alta leggibilità, teorizzati da Piemontese (1996). Se ne riporta una sintesi, come presentata da Ciaccio (2011: 202):

Dal punto di vista grafico può essere utile:

- usare un corpo tipografico grande (min.13)
- strutturare il testo in brevi paragrafi segnalando "l'accapo" con un rientro di riga e sottotitoli;
- evidenziare i termini specifici e le parole chiave del testo;

- prevedere un glossario a fine testo;
- inserire immagini o disegni o grafici per facilitare la comprensione.

Caratteristiche linguistiche:

Lessico

- fare riferimento al *vocabolario di base (VdB)* e fornire – in un glossario che accompagna il testo – la spiegazione delle parole che non rientrano in tale vocabolario;
- evitare o limitare le nominalizzazioni;
- evitare espressioni idiomatiche e forme figurate.

Sintassi

- scrivere frasi brevi (indicativamente di 10-15 parole, ma dipende anche dal livello di scolarità);
- scrivere periodi brevi di 20-30 parole;
- scrivere paragrafi/testi brevi di 200-250 parole;
- nei periodi evitare gli incisi;
- usare frasi principali e coordinate, tra le subordinate usare frasi temporali, causali, finali;
- evitare la doppia negazione;
- rispettare l'ordine Soggetto-Verbo-Oggetto (SVO) nella costruzione della frase
- per unire frasi usare i connettivi più comuni (*e, o, ma, perché, quando, ecc.*);
- usare per lo più i modi finiti dei verbi, evitando - per quanto possibile - infiniti, participi e gerundi;
- usare, quando è possibile, l'indicativo al posto del congiuntivo;
- preferire i seguenti tempi dell'indicativo: presente, passato prossimo, futuro semplice, imperfetto.
- usare la forma attiva e non quella passiva dei verbi;
- evitare le forme impersonali;

Caratteristiche testuali: coesione e coerenza

- ripetere il nome o altre parole chiave evitando l'uso di sinonimi e facendo ricorso in modo limitato ai pronomi; mantenere un elevato tasso di ridondanza (più nomi pieni che pronomi, ripetere le stesse forme piuttosto che cercare sinonimi);
- esplicitare i passaggi tra gli argomenti;
- organizzare i contenuti in modo da favorire la loro elaborazione cognitiva;
- ordinare le unità informative in senso logico e cronologico;
- distinguere le informazioni principali da quelle secondarie.

3.2. *Pro e contro della semplificazione*

La semplificazione offre di certo il grande vantaggio di permettere agli studenti di ottenere da subito dei risultati anche se posseggono competenze linguistiche ancora

limitate. Con l'uso di testi a scrittura controllata gli studenti stranieri possono iniziare ad affrontare lo studio dei contenuti disciplinari senza troppi indugi, evitando loro di accumulare un ritardo nei confronti dei coetanei che è difficilmente colmabile in seguito. Inoltre è possibile stabilire un contatto con il lavoro della classe, dal quale lo studente straniero non viene quindi escluso ed emarginato (Grassi, 2003 in Bosc, 2012a).

Tuttavia tutti questi fattori positivi si possono tramutare in negativi con il passare del tempo. Se è vero che con questi testi gli studenti possono apprendere i contenuti disciplinari anche se non padroneggiano ancora perfettamente la lingua di scolarizzazione, il rovescio della medaglia sta nel fatto che questi materiali diversi non fanno che sottolineare ulteriormente la loro diversità rispetto al resto dei coetanei.

I testi a scrittura controllata presentano anche altri lati negativi: si tratta di testi ben lontani dal costituire un modello dal punto di vista linguistico e stilistico, che sarebbero rifiutati dagli insegnanti se venissero loro proposti da alcuni dei loro studenti italiani. I testi sono impoveriti, sono poco naturali e parecchio lontani dall'autenticità.

Inoltre, non è detto che l'uso continuo di questi testi sia garanzia di sviluppo delle competenze di comprensione e, più in generale, linguistiche da parte dello studente, che potrebbe semplicemente memorizzare il testo. Come osserva Bosc (2012a), questi testi non costituiscono sempre uno stimolo sufficiente per lo sviluppo della lingua dello studio, elemento cruciale per la futura riuscita scolastica. Il rischio è quello di una fossilizzazione linguistica.

Bisogna anche sottolineare il fatto che questi testi sono tutt'altro che semplici da produrre: il pericolo costante è quello della perdita di coesione e precisione a causa della necessità di brevità e che ad una diminuzione delle parole e della lunghezza del testo, non corrisponda una diminuzione della quantità o una selezione delle informazioni presenti nel testo originale (Coluccio, 2011). Può accadere, che vengano eliminate dal testo originale esplicitazioni, spiegazioni ed esempi che invece facilitano la comprensione del testo con il risultato che il testo (mal)semplificato risulti meno chiaro dell'originale.

È fondamentale che gli insegnanti capiscano che questi testi non sono «uno strumento risolutivo delle difficoltà che questi allievi hanno da affrontare» e che quindi non sono una scusa per «ridurre in qualche modo la ricerca di altre strategie glottodidattiche per facilitare la costruzione di una competenza linguistico comunicativa di più ampio respiro» (Debetto, 2003: 132). I testi semplificati sono un punto di passaggio, non d'arrivo, che possono rivelarsi utili in un primo momento, ma vanno necessariamente resi progressivamente più complessi. Lo scopo è quello di orientare gradualmente lo studente verso un testo il più vicino possibile a quello autentico, fino a quando non sarà in grado di affrontare i comuni manuali senza troppe difficoltà.

3.3. *Facilitazione di testi*

La facilitazione consiste nell'elaborazione di strategie di lettura e comprensione che permettano agli studenti stranieri di accedere direttamente al libro di testo e ai materiali usati da tutta la classe. In questo caso non c'è dunque una trasformazione del testo nella sua componente linguistica, bensì l'ideazione di attività di avvicinamento e materiali di sostegno che consentano agli studenti di lavorare anche con un testo molto complesso.

È evidente perciò che uno dei grandi vantaggi della facilitazione è proprio il contatto con il testo autentico, in netta contrapposizione con l'uso della semplificazione.

Questa autenticità e maggiore esposizione alla lingua è ciò che permette di operare un insegnamento veicolare, nel quale cioè non solo vengono trasmessi i contenuti ma il testo è utilizzato anche come strumento di apprendimento della L2 di scolarizzazione. L'attenzione dello studente è spostata dalla forma al contenuto, il che aumenta la motivazione, abbassando il filtro affettivo e accelerando il processo di acquisizione (Bosc, 2012a). Questo tipo di insegnamento è particolarmente importante se si considera il fatto che l'apprendimento di una disciplina include in sé non solo l'apprendimento dei contenuti, ma necessariamente anche l'apprendimento del linguaggio specifico che viene usato per veicolare questi contenuti. Se gli studenti sono accompagnati nello studio di tale linguaggio specialistico, saranno in grado non solo di comprendere il testo che in quel momento hanno sotto gli occhi, ma anche altri testi simili e sapranno inoltre rielaborare quanto appreso utilizzando i termini e le espressioni più corrette. L'obiettivo è sempre quello di fornire agli studenti appropriate strategie di lettura, strategie di decodifica della lingua specifica, strategie di apprendimento, che comporteranno anche un avanzamento nell'interlingua, un passo avanti nella competenza linguistico-comunicativa ed anche nuove capacità trasferibili poi ad altri testi disciplinari che potranno incontrare a scuola o al di fuori dell'ambiente scolastico. Prima di tutto quindi c'è la volontà che lo studente sviluppi una sempre maggiore autonomia nella comprensione e nello studio dei testi disciplinari.

La facilitazione dei testi risulta essere una buona strategia anche perché si tratta di un percorso di avvicinamento che coinvolge tutta la classe, italiani compresi. Questo, oltre a essere importante perché come si è visto i testi spesso risultano complessi anche per i madrelingua italiani, crea un buon spirito di collaborazione tra tutti e di conseguenza aumenta il livello di motivazione e di autostima dello studente straniero, che non ha motivo di sentirsi inferiore e frustrato.

Si possono individuare tre fasi che è utile seguire durante il processo di facilitazione: una fase di *pre-lettura*, una fase di *lettura* e una di *post-lettura*. In ognuna delle fasi gli obiettivi cambiano, così come il tipo di attività che vanno proposte.

La fase di *pre-lettura* ha come obiettivo un primo orientamento al testo. Per evitare che gli studenti affrontino il testo "a freddo", si lavora sull'attivazione di tutte le preconoscenze linguistiche ed enciclopediche che lo studente già possiede (Bozzone Costa, 2003). Ciò può essere fatto mediante attività di brainstorming, associogrammi, strategie per riprendere lezioni e contenuti visti in precedenza (domande di ripasso ad esempio). Inoltre in questa fase l'insegnante contestualizza il testo, soprattutto con l'uso di immagini. Si è visto infatti come l'uso di diversi canali sensoriali sia positivo, in quanto asseconda i diversi stili di apprendimento e costituisce un ottimo supporto a chi è più debole nella comprensione dell'input verbale (Arici, 2006). In questa fase è anche importante che l'insegnante spinga gli studenti a formulare delle ipotesi su quanto si andrà a leggere, basandosi su titoli, immagini o parole-chiave. In questo modo si crea una *expectancy grammar*, che verrà in seguito verificata durante la lettura.

La formulazione di ipotesi è utile anche nello scoprire il significato di nuovi termini; il bravo insegnante infatti sa che in questa fase deve presentare il lessico specifico e tutto ciò che non fa parte della conoscenza precedente dello studente e sa anche che è fondamentale coinvolgere lo studente in questa scoperta.

La *lettura* in sé può essere fatta in diversi modi. A seconda degli scopi che si prefigge, l'insegnante può proporre una lettura esplorativa, orientativa, intensiva o di studio. A seconda del tipo di lettura scelta possono essere varie le attività. Ad esempio, nel caso della lettura orientativa è possibile proporre esercizi di individuazione delle idee principali oppure il riordino di frasi di sintesi del testo (Arici, 2006).

Durante la lettura si può anche chiedere di sottolineare le parole chiave o le parole sconosciute; è importante anche dare attenzione allo studio dei rapporti che si creano tra le informazioni sottolineando l'uso dei connettivi e la loro funzione nel creare i nessi tra i concetti e le varie parti del testo. È possibile continuare anche con l'attività di formulazione di ipotesi, chiedendo agli studenti di immaginare cosa potrà seguire una certa informazione o quale potrà essere la conclusione del testo.

La fase di *post-lettura* è quella del controllo della comprensione. Sono numerosi gli esercizi che si possono proporre a questo scopo, ma quello che conta è far sì che gli studenti ritornino sul testo più volte, in quanto è provato quanto ciò sia didatticamente molto efficace (Bosc, 2006). Si possono proporre esercizi di comprensione vero/falso, a scelta multipla, cloze di vario tipo, esercizi di correzione di errori, ecc.

Questa fase è fondamentale anche come preludio per un reimpiego creativo di quanto letto e compreso: a questo scopo è particolarmente utile proporre la creazione di schemi, mappe concettuali che possano aiutare gli studenti a sistematizzare le informazioni tratte dal testo e che possono costituire una traccia per una esposizione orale o scritta. Si può, ancora, chiedere allo studente di pensare alle domande che ritiene che l'insegnante potrebbe chiedergli durante un'interrogazione basata sul testo appena letto. Questo è il momento anche per guidare gli studenti nell'uso appropriato e corretto dei connettivi, altro elemento fondamentale, nelle esposizioni orali o scritte di quanto appreso.

In questa fase si possono anche proporre attività di riflessione metalinguistica, che spingano gli studenti ad individuare le caratteristiche specifiche di quel tipo di testo, gli elementi tipici della lingua specifica di quella disciplina. Il lavoro può dunque essere improntato sul lessico, magari con la creazione di glossari, oppure sulla morfosintassi, proponendo attività su quelle strutture che più si ripresentano in quel genere di testi, quali che possono essere la forma impersonale, la costruzione passiva, le forme infinite del verbo, ecc, ad esempio.

Ciò che emerge è che alla base della facilitazione c'è la volontà di dare allo studente un ruolo attivo e partecipe nella lezione e nella comprensione di un testo. Come sostiene Pallotti (2000: 164), «la memoria è il prodotto di operazioni cognitive applicate ai contenuti da memorizzare: se un determinato contenuto è stato oggetto di varie operazioni – confrontato, analizzato, riassunto, trasformato – le sue tracce in memoria saranno più profonde di quelle lasciate da un'esposizione al testo puramente passiva».

4. ATLANTE: STRUTTURA E TESTI

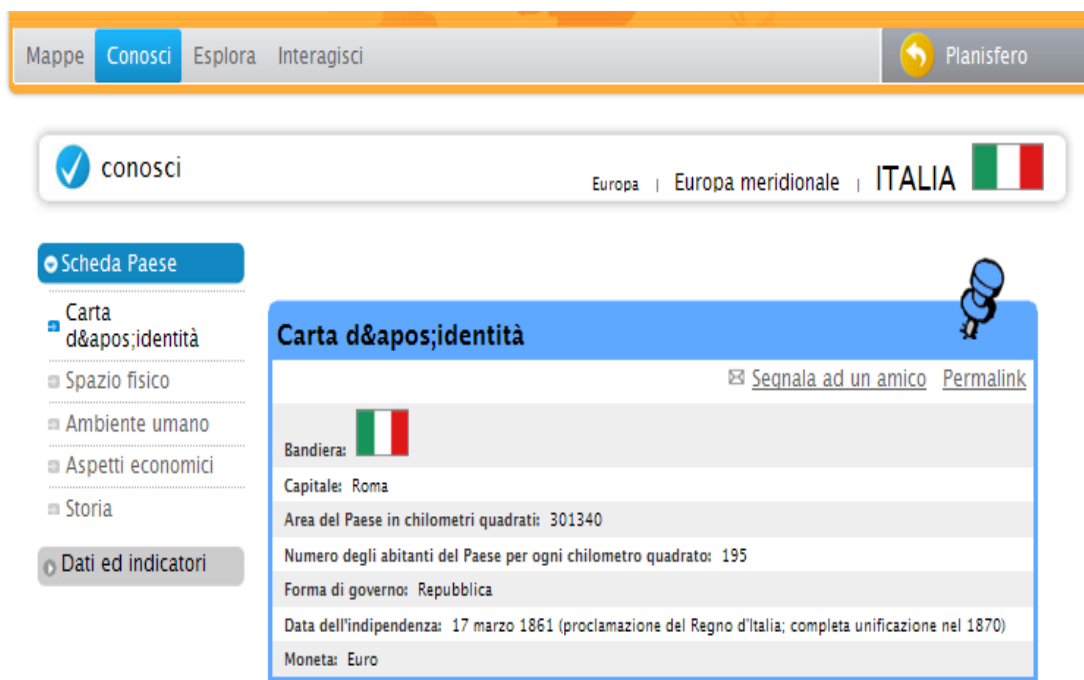
L'atlante on-line offre un'ampia selezione di materiali e informazioni riguardanti gran parte dei paesi del mondo. Per ogni paese vengono fornite mappe di vario genere, dati statistici e presentazioni dello spazio fisico, dell'ambiente urbano e rurale, oltre che di aspetti economici, politici, ambientali.

Sulla sinistra dello schermo è possibile selezionare l'ambiente che si desidera visitare: sono infatti forniti materiali per le scuole primarie e secondarie di I grado e per le scuole secondarie di II grado.

Più nello specifico, prendiamo in considerazione l'ambiente dedicato all'Italia.

La prima pagina è dedicata alle mappe; in seguito, se si seleziona sul menu in cima alla pagina "Conosci" si avrà il seguente risultato:

Immagine 1 – *Conosci*





Come si vede, viene offerta una scheda del paese con la cosiddetta Carta di identità, contenente le informazioni essenziali sull'Italia presentate in forma di elenco. In seguito, scegliendo dal menu di sinistra, si può usufruire di testi che descrivono le caratteristiche fisiche del territorio italiano, l'ambiente umano, l'economia e a grandi tratti la storia dell'Italia. Cliccando su "Dati ed indicatori" si ottengono tutta una serie di dati statistici utili.

Se invece si seleziona "Esplora" dal menu in alto, il risultato varierà a seconda che ci si trovi nell'ambiente della scuola primaria/secondaria di I grado o in quello della scuola secondaria di II grado.

Nel caso della scuola primaria si potranno trovare una serie di approfondimenti su ambiente, flora, fauna, città, economia, ma anche cibi, feste e tradizioni (Immagine 2).

Immagine 2 – *Esplora*

 **esplora**

[Europa](#) | [Europa meridionale](#) | **ITALIA** 

Ambienti e territori

- Ambienti naturali e questione ambientale
- Flora, fauna e attività umane**
- Territori urbani
- Territori rurali
- Reti stradali e ferroviarie


[Società](#)

[Culture](#)

[Storie](#)

Flora, fauna e attività umane

[Segnala ad un amico](#) [Permalink](#)




Il ciclamino

Il panorama floristico e faunistico in Italia è il più vasto d'Europa: la flora conta circa 6700 specie differenti, mentre le 57.500 di fauna rappresentano un terzo di quelle presenti su tutto il vecchio continente. I mari italiani sono abitati da 500 delle 600 specie presenti in tutto il bacino del Mediterraneo (il 45% del totale).

Informazioni generali sull'impoverimento delle specie vegetali nel mondo e, in particolare, sulle specie rare e minacciate in Italia e il disboscamento; principali specie della fauna italiana

In relazione alla località nella quale si viaggia attraverso l'Italia, da nord a sud, si scopriranno distinti tipi di vegetazione e di specie animali. Al nord, tra ghiacciai e cascate, si trovano varie specie alpine; negli altipiani prevale la flora e fauna mediterranea, mentre sulla costa sono visibili numerose specie marittime.




Il Faggio

Sulle Alpi ci sono specie che sono riuscite ad adattarsi alle basse temperature e ai venti gelati. Gli alberi di conifere e le praterie di alta quota, sono l'ambiente nel quale si muovono animali come marmotte, ermellini, lepri, aquile reali, fagiani di monte, francolini, cervi, camosci e caprioli. Tuttavia, la specie regina in questa zona è la capra montana.

La zona centrale ha come contorno gli Appennini, con fauna e flora tipicamente mediterranee. I boschi di faggi hanno dato riparo a numerose specie di animali maltrattate dall'uomo durante la storia, l'orso bruno marsicano, il camoscio degli Abruzzi ed il lupo hanno trovato in questo ambiente un posto idoneo per rigenerare la specie. In questa zona prevalgono, inoltre, animali tipici come il lupo appenninico, l'aquila di Bonelli ed il curioso picchio nero.

Nelle coste predominano, soprattutto, i cormorani che scelgono queste zone per riunirsi in grandi stormi e passare l'inverno.



Dizionario biologico

Consulta il dizionario dei termini relativi alla flora e fauna, alla botanica, ecologia e zoologia e un archivio di piante ed arbusti tipici del territorio italiano

Emblemi

Gli animali emblema dell'Italia, anche se non ufficiali, sono il lupo o l'aquila; tra le piante, abbiamo il ciclamino per i fiori, mentre l'ulivo e la quercia per gli alberi.

Lo stesso tipo di approfondimenti si ritroverà all'interno dello spazio "Conosci" nel caso della scuola secondaria di II grado. Nello spazio "Esplora", invece, si troveranno approfondimenti su temi più complessi e consoni a questo ordine di scuola: cambiamenti climatici, biodiversità, sviluppo, diritti, politica, ecc.

Il testo di più difficile comprensione è quello relativo allo spazio fisico italiano, che ci si è proposti di analizzare e facilitare. Questo testo viene proposto senza alcuna variante a entrambe le categorie di utenti perché è stato imposto alla redazione dell'Atlante sulla base di una convenzione. La redazione dell'Atlante non ha potuto esercitare alcun controllo su questo testo. Sebbene non sia produzione diretta dell'Atlante, ne fa comunque parte, compare tra i materiali visitabili dagli studenti e dunque dovrebbe essere in qualche modo reso accessibile per loro.

Alcuni campioni di questo testo sono stati sottoposti al controllo della leggibilità utilizzando il servizio di Eulogos ed è emerso che l'indice Gulpease oscilla tra 39 e 45, il che significa che il testo risulta quasi incomprensibile per la scuola primaria, molto difficile per le scuole secondarie di I grado e difficile per le scuole secondarie di II grado. Si riportano in appendice le valutazioni ricevute da Eulogos.

Questo è uno dei motivi per cui si è scelto di impostare l'analisi e la facilitazione su questo testo piuttosto che altri della raccolta dell'atlante. Gli altri testi, come si può vedere nell'immagine 2, sono più accessibili ed inoltre sono correlati da immagini, molti link e rimandi a glossari che di certo facilitano già di per sé l'approccio degli studenti al contenuto e alla lingua usata per trasmetterlo. Il testo dello spazio fisico, oltre a essere molto lungo, non ha invece alcun supporto dato da immagini o richiami ad altri testi. Gli studenti dovranno avvicinarsi ad esso totalmente sprovvisti di aiuto o sostegno. Inoltre, già a livello visivo, il testo potrà scoraggiare degli alunni che forse già non sono particolarmente motivati dal tema.

Visto il tipo di difficoltà messa in evidenza dall'indice di leggibilità, si è scelto di concentrare la proposta didattica che seguirà su un target di studenti che si trovano a cavallo tra l'ultimo anno della scuola media e i primi anni delle scuole superiori. Si è ragionato inoltre pensando ad una classe mista di studenti italiani e stranieri, realtà ormai frequente nelle nostre scuole. Si è ritenuto inopportuno riflettere su attività da svolgere con studenti delle scuole elementari: il testo costituisce un muro decisamente troppo alto per tale genere di alunni, un input sicuramente troppo complesso e non in linea con le indicazioni di Krashen.

5. FASE PRE-DIDATTICA: ANALISI DEL TESTO E DELLE SUE DIFFICOLTÀ

La porzione del testo sullo spazio fisico italiano che è stata presa in esame può essere divisa in due parti: una che chiameremo "orografia", una seconda intitolata "clima".

Come si è sottolineato più sopra, prima di ipotizzare qualunque intervento didattico è fondamentale analizzare il testo, scomporlo e individuare le difficoltà linguistiche e non che gli studenti potrebbero incontrare al momento della lettura e della comprensione. Oltre a indicare i nodi linguistici di maggiore difficoltà è fondamentale osservare l'organizzazione delle frasi e il modo in cui le informazioni vengono proposte. Inoltre, per l'insegnante è importante fare una scaletta dei contenuti dati, in particolare

di quelle che sono le informazioni principali e che quindi dovranno essere comprese ed apprese dagli studenti.

5.1. Orografia

Questa prima porzione di testo è costituita da dieci unità testuali. Questo tipo di divisione è un aspetto positivo e che può facilitare la comprensione perché aiuta lo studente nella schematizzazione del contenuto e nella visualizzazione delle diverse aree geografiche di cui si parla, un fattore particolarmente importante in un testo di geografia specialmente di questo tipo.

Vi sono una serie di caratteristiche che accomunano tutte le unità testuali e che non sono altro che quelle facilmente riscontrabili in libri di testo e testi specialistici. Esse costituiscono inevitabilmente un nodo linguistico di notevole complessità per dei lettori inesperti.

Le frasi sono tendenzialmente molto lunghe e caratterizzate da molte subordinate che si susseguono, in particolare relative. È molto elevato anche il numero di apposizioni che vengono poste una dopo l'altra a creare delle frasi davvero complesse da sciogliere alla fine. Eccone un esempio:

Oggi l'area che ospita le attività più significative e la culla stessa dell'Italia moderna è la Pianura Padana, la più vasta e continua delle superfici pianeggianti del territorio italiano che prosegue verso est nella pianura veneta, sua appendice compresa tra l'Adriatico e le Alpi Orientali.

Si può vedere nell'esempio come alla prima apposizione ne segua una seconda. Inoltre, alla prima apposizione viene agganciata una relativa ("che prosegue verso est...") mentre nella seconda addirittura è compresa una relativa implicita ("compresa tra l'Adriatico e le Alpi Orientali"). Questo è solo un esempio tra le tante occorrenze di questo tipo di struttura. L'autore del testo è talmente abituato all'impiego delle apposizioni che alle volte il verbo viene anteposto al soggetto, di modo da avere la possibilità di agganciarvi un'espansione senza dover porre troppa distanza tra soggetto e verbo.

Come già accennato, le subordinate implicite, in particolare relative, sono numerose. In generale, si prediligono i participi presenti e passati, con qualche caso di gerundio. Il resto dei verbi, se a un modo finito, è sempre all'indicativo presente; questo fatto non deve sorprendere considerata la natura puramente descrittiva del testo in questione e in generale dei testi geografici.

Veramente molto frequente è il ricorso alla diatesi passiva, imperante e qualche volta sostituita da una forma impersonale. In generale si tende quindi all'uso di strategie per la spersonalizzazione del discorso.

I connettivi in questa porzione di testo sono scarsi, ma la coesione viene mantenuta bene dalla presenza di catene anaforiche ben strutturate con ripetizioni e proforme.

Riassumendo, la costruzione delle frasi non è sempre di immediata comprensione, anzi è piuttosto articolata. Tuttavia, la difficoltà principale è che di certo salta subito all'occhio del lettore è costituita dal lessico. Ci sono moltissimi termini che non fanno parte del VdB. Alcuni di questi sono parte del lessico specifico della geografia, ma molti

altri sono specifici di altre discipline, soprattutto la geologia. In effetti, una delle caratteristiche del testo di geografia è la presenza di termini provenienti da campi di sapere differenti: geologia, climatologia, botanica, zoologia, demografia, antropologia, storia, ecc.

Tecnicismi specifici del linguaggio della geografia sono, ad esempio: *pianeggiante, collinare, pedemonte, ghiacciai, argini, lagune, versante, orografia, rilievi, massicci, bacino, solco, valle, longitudine, latitudine, spartiacque, dorsali*.

Molti di più sono i termini peculiari della geologia: *conoidi, morenici, pleistocene, risorgive, linea tettonica, morfologia carsica, calcareo, granitico, etmolite, scistoso, glacialismo, gneissiche, massa ofiolitica, formazioni porfiritiche, miocene, cenozoico, arenaceo-marnoso-argillosi...*

Sono presenti anche termini non specifici di una particolare disciplina, ma che comunque non fanno parte del vocabolario di base e dunque costituiscono un'ulteriore complicazione per la comprensione del testo. Ad esempio si possono incontrare termini come *delineare, umanizzazione, appendice, obliterare, frapporte, penetrazione, arroccamento, giustapporte*. Si tratta quindi di parole che non sono tecnicismi puri e che oltretutto potrebbero essere sostituite da termini di comprensione molto più immediata.

Un ulteriore elemento che può causare difficoltà nel lettore è la presenza di alcune rideterminazioni semantiche, ossia di termini del linguaggio comune o di altre discipline che sono stati ripresi dal linguaggio geografico con un nuovo significato specifico. Questo cambiamento di senso può portare confusione, qualora il lettore non si renda conto della specificità del significato del termine all'interno del contesto e quindi gli attribuisca lo stesso senso che gli darebbe in una conversazione spontanea e quotidiana. Le diverse rideterminazioni presenti nel testo verranno sottolineate man mano che si procederà con l'analisi.

Si può dire senza ombra di dubbio che il nucleo informativo e semantico principale risiede nei sostantivi piuttosto che nei verbi o in altri elementi della frase. I sostantivi attirano di più l'attenzione, sono più numerosi e sono quelli che portano maggiore significato alla frase. Si conferma perciò un'altra delle caratteristiche peculiari dei libri di testo.

Un'ultima caratteristica fondamentale dei linguaggi specialistici e dei libri di testo è l'alta densità informativa. Anche in questo caso la teoria trova conferma nel testo autentico. Si è già detto della lunghezza delle frasi, elemento che non fa che facilitare l'accumulo di più informazioni all'interno di uno stesso periodo.

Di seguito si prenderanno in considerazione le singole unità testuali, sottolineando alcuni degli elementi presentati finora in termini generali e le rideterminazioni. Si individueranno in forma molto schematica le informazioni salienti del frammento, quei punti su cui può essere opportuno puntare l'attenzione degli studenti; starà poi al singolo insegnante farne una selezione, riorganizzarle e gerarchizzarle, sulla base degli obiettivi che si è prefisso e del grado di approfondimento che desidera raggiungere.

Testo 1.

Così come si è venuto delineando dopo le vicende geologiche, il territorio italiano si presenta montuoso, vario, frammentato, povero di legami unitari. Esso è interessato infatti da due catene montuose, le Alpi e gli Appennini, che ne formano le strutture portanti e che gli conferiscono un elevato grado di montuosità. Soltanto il 23,2% del territorio nazionale è formato da

pianure o superfici pianeggianti, mentre il 41,6% è occupato da zone collinari e il 35,2% da montagne. In tal senso l'Italia ha la sua espressione fisica più caratteristica nel paesaggio collinare, specie in quello dell'Italia Centrale, che è stato lo sfondo delle antiche civiltà nate sul territorio italiano e che ospita le forme più tipicamente italiane dell'umanizzazione della natura, del rapporto tra natura e cultura così come si è delineato nei secoli passati.

Nel primo frammento sono sottolineate quelle espressioni che di certo possono costituire un problema di comprensione per gli studenti, poiché rimandano ad un registro alto ben lontano dal linguaggio comune.

Le informazioni principali sono:

- Caratteristiche del territorio italiano
- 2 catene montuose importanti – Alpi e Appennini
- Percentuali del territorio italiano
- La predominanza delle colline, dov'è nata la civiltà

Testo 2.

Pianura Padana. Oggi l'area che ospita le attività più significative e la **culla** stessa dell'Italia moderna è la Pianura Padana, la più vasta e continua delle superfici pianeggianti del territorio italiano che prosegue verso est nella pianura veneta, sua appendice compresa tra l'Adriatico e le Alpi Orientali. A grandi linee si riconoscono in essa un'alta pianura e una bassa pianura. La prima è formata dai grandi conoidi allo sbocco delle valli, nei quali si inseriscono, lungo il pedemonte alpino, gli apparati morenici dei ghiacciai pleistocenici; i conoidi sono stati incisi e terrazzati in epoche post-pleistoceniche e oggi rappresentano le sezioni più elevate della pianura. Sono costituiti da terreni ciottolosi e argillosi, materiali grossolani depositati per primi dai fiumi, ciò che spiega l'aspetto vegetale piuttosto povero di gran parte dell'alta pianura, occupata da macchie arbustive (brughiere, magredi ecc.). Dove questi suoli finiscono si ha il passaggio verso la bassa pianura, area di sedimentazione con coltri fini. La fascia di passaggio tra le due aree corrisponde alla linea delle risorgive, una direttrice importante nella geografia padana, soprattutto ben marcata dalla parte alpina, mentre sul lato appenninico il fenomeno delle risorgenze idriche è meno vistoso. La bassa pianura, in origine area di inondazioni, è stata progressivamente conquistata dall'uomo; sono state bonificate le zone paludose e rinforzati gli argini dei fiumi che, nei tratti finali presso la costa adriatica, scorrono pensili. La parte più **depressa** della pianura è indicata dal corso del Po, sensibilmente spostato verso sud, che con pendenza debolissima affluisce alla costa. Questa, come tutte le coste basse, dove non c'è soluzione di continuità morfologica tra fondi marini e terra emersa, è orlata da lagune che l'uomo in alcuni casi ha difeso (come quella di Venezia) deviando il corso dei fiumi ed eliminando quindi gli apporti detritici, e in altri casi ha contribuito a obliterare (è il caso delle valli di Comacchio).

Nel secondo frammento è sottolineato inizialmente un esempio di forma impersonale. Questo esempio è di particolare interesse perché mostra chiaramente il fenomeno della nominalizzazione: il verbo è semanticamente vuoto, mentre il nucleo semantico è tutto nel sostantivo “passaggio”.

In grassetto corsivo si trovano invece le rideterminazioni, che per un lettore inesperto possono risultare oscure⁶.

In doppia sottolineatura viene posta in evidenza una frase la cui complessità risiede nella grande distanza che viene posta tra soggetto e predicato. La frase nella sua totalità è particolarmente difficile, viste tutte le apposizioni e le subordinate implicite che vengono inserite e spezzano il normale flusso comunicativo.

Le informazioni principali sono:

- La pianura padana è la più vasta
- Distinzione tra alta e bassa pianura
- Alta pianura: natura del terreno (ciottoli), scarsità di alberi
- Bassa pianura: natura del terreno (più fine), intervento dell'uomo
- Passaggio del Po – concetto di “laguna”

Testo 3.

Arco alpino centrale. L'*arco* alpino che *orla* a nord la Pianura Padana rientra nel territorio italiano con il versante meridionale, tranne alcune appendici (la più estesa è il Canton Ticino). Dal punto di vista strutturale gran parte di questo versante è costituito dalle cosiddette Alpi Meridionali, la grande *fascia* prevalentemente formata da rocce sedimentarie calcaree che si estende a sud della linea tettonica della Valtellina e che verso est comprende la stessa area dolomitica oltre che le Prealpi Venete. Orograficamente si presenta molto movimentata e varia per la presenza di *fratture* e *piegamenti*. Nella fascia più meridionale, dove dominano le morfologie carsiche, specie nelle Prealpi Venete, i rilievi non sono molto elevati e in genere superano di poco i 2.000 m. Più internamente i 3.000 m sono superati dalle cime maggiori delle Dolomiti (Marmolada, 3.342 m) e delle Alpi Orobie. Tra queste due aree montagnose si eleva il massiccio granitico dell'Adamello, grande etmolite che frapponne le sue morfologie glaciali entro una più varia successione di forme montuose. Morfologie glaciali si trovano anche nelle aree prealpine, solcate nel Pleistocene dai grandi ghiacciai emanati da bacini alpini più interni. Oggi alcuni degli antichi solchi sono occupati da laghi (Maggiore, di Como, di Garda) sbarrati dai depositi morenici sul lato della pianura. Con le sue vallate che si aprono verso la pianura, la fascia delle Alpi Meridionali rappresenta la parte più agevole e popolata dell'area alpina. I solchi maggiori che incidono le Alpi Meridionali sono quelli corrispondenti al Lago di Como, che continua poi longitudinalmente nel solco della Valtellina, le valli orobiche, la Val d'Adige (una delle maggiori valli alpine, dal tipico andamento trasversale), le valli del Piave e del Brenta nella sezione orientale. Esse hanno funzionato da vie di

⁶ A beneficio del lettore, si specifica che d'ora in poi si userà sempre il grassetto corsivo per evidenziare le rideterminazioni semantiche presenti nel testo campione.

penetrazione e di arroccamento e rappresentano linee fondamentali nella geografia dell'area alpina.

Nel terzo frammento si trovano due rideterminazioni semantiche particolari, *fratture* e *piegamenti*, che non vengono dalla lingua comune bensì uno dalla lingua della medicina e l'altro dal linguaggio dello sport.

Si è scelto di porre l'attenzione anche su termini come *rilievi* e *massiccio* perché sono dei sinonimi di *montagne* su cui è bene porre l'attenzione degli studenti. Si tratta infatti di termini che potranno incontrare più volte non solo in questo testo, ma anche in altri del settore.

Infine, al termine del frammento troviamo due esempi di parole non facenti parte del VdB, ma neanche del lessico specifico geografico. È evidente che esse esprimono dei concetti che potrebbero essere resi in modo molto più semplice. Sarà cura dell'insegnante ragionare su di essi e guidare gli studenti nell'ipotizzare il loro significato.

Le informazioni principali sono:

Arco alpino centrale:

- spazio compreso
- aspetto
- montagne principali
- laghi e valli comprese – concetto di “solco”
- è l'area più popolata dell'arco alpino

Testo 4.

Alpi Occidentali. Le altre aree morfo-strutturali delle Alpi sono quella pennidica e quella austroalpina. La prima comprende tutte le Alpi Occidentali a partire dai primi rilievi della pianura piemontese (mancano qui le Prealpi vere e proprie) e si ***stende*** verso l'interno e verso nord fino a comprendere i massicci del Monte Rosa e i gruppi posti alla destra orografica della Valtellina. Resta escluso invece il Monte Bianco, massiccio granitico che si considera “esterno”. Nell'area pennidica dominano le formazioni scistose e perciò si hanno morfologie rapidamente degradabili, legate al glacialismo. Elemento di spicco nell'area pennidica è rappresentato dalla massa ofiolitica del Monviso, con la sua gugliata piramide che domina la sezione occidentale dell'arco alpino. Tra le valli che penetrano nell'area pennidica la principale è quella d'Aosta, solco trasversale che incide per intero le masse gneissiche della catena fino a incrociare il solco tettonico rappresentato dalle opposte valli di Ferret e di Veni, che separa il Monte Bianco dall'area pennidica. A questa strutturazione si deve il notevole sviluppo della Val d'Aosta, che rende accessibile la sezione più interna della catena, con un grande vantaggio per le comunicazioni una volta traforato il massiccio del Bianco.

Nel quarto frammento troviamo un esempio di quelle frasi in cui l'autore ha posto il verbo prima del soggetto, in modo da potervi agganciare direttamente un'apposizione. È interessante nella stessa frase l'uso che si fa delle virgolette: in qualche modo l'autore si

rende conto che il concetto che sta esprimendo è inusuale, dato che decide di porre il termine *esterno* tra virgolette, ma decide di non darne spiegazione e di non esplicitarne il senso.

La frase sottolineata per intero invece è un esempio di periodo ad alta complessità, con una tale sequenza di espansioni che quando si giunge alla fine del periodo diventa complesso ristabilire tutti i riferimenti. Ad esempio il referente dell'ultimo *che* risulta tutt'altro che chiaro; le possibilità potrebbero essere molteplici, in particolare per un lettore inesperto.

Le informazioni principali sono:

Area pennidica:

- spazio compreso
- aspetto
- montagne principali (da esplicitare l'idea di "esterno" riferita al Monte Bianco)
- valli comprese: Valle d'Aosta e sua importanza

Testo 5.

Area austroalpina. L'area austroalpina rientra nel territorio italiano con una porzione limitata rappresentata dalla parte superiore del bacino dell'Adige: vi predominano le formazioni granitiche e porfiritiche che però lasciano scoperte ampie aree sedimentarie. Anche qui prevalgono le forme glaciali, che hanno come primo riferimento le valli (dell'Adige, dell'Isarco) confluenti nel solco trasversale atesino. Complessivamente, riguardando l'area alpina, si nota come essa sia *aspra* ed elevata nella sezione occidentale, dove oltre tutto lo spartiacque è più vicino alla Pianura Padana, e come sia più aperta e ampia nella sezione orientale. In rapporto a ciò si spiegano il diverso sviluppo vallivo tra le varie parti dell'arco alpino e la diversa consistenza della fascia prealpina e collinare, ampia e distesa nel tratto veneto, man mano restringentesi passando dalla sezione centrale e quella occidentale.

Nel quinto frammento troviamo ancora esempi di forme impersonali. Ciò che però preme di più sottolineare è l'uso del participio presente *restringentesi*, altamente difficile e decisamente non necessario in questo frangente. Come se non bastasse, è seguito da un gerundio.

Le informazioni principali sono:

1. Area austroalpina:

- spazio compreso
- valli comprese

2. Riassunto dell'area alpina:

- distinzione tra occidente (elevato) ed oriente (aperto e ampio – presenza di prealpi e colline)

Testo 6.

Fascia collinare appenninica. A sud la Pianura Padana è delimitata dalla vasta fascia collinare appenninica, che si estende dalle Langhe praticamente sino allo scoglio miocenico di San Marino in Romagna. Questa fascia, di terreni per lo più arenaceo-marnoso-argillosi del Cenozoico recente, è solcata da valli che giungono sino allo spartiacque appenninico, ma la morfologia non è mai aspra, proprio per la facile degradabilità delle formazioni rocciose. Lo spartiacque, facilmente superabile, è dominato da rilievi non più alti di 2.000 m, se si eccettua il monte Cimone (2.165 m).

Testo 7.

Appennino settentrionale e centrale. La configurazione dell'Italia peninsulare è impostata sulla catena appenninica, con la sua caratteristica asimmetria e il suo sviluppo a grandi archi. La parte settentrionale forma un arco che dalla Liguria, attraverso l'Appennino Tosco-Emiliano, continua fino all'Italia centrale, presentando un versante molto ampio sul lato tirrenico; all'interno di quest'arco si trova un'area preappenninica, corrispondente al cosiddetto Antiappennino toscano, che prosegue verso sud in quello romano o laziale. Si tratta di una zona formata da rilievi marginali, calcarei, come le Alpi Apuane, o da rilievi vulcanici come il Monte Amiata, il più settentrionale degli apparati endogeni della fascia tirrenica toscanolaziale-campana. L'Appennino vero e proprio ha anche in quest'arco una morfologia mai aspra, data la costituzione geologica di terreni arenaceo-argillosi recenti. Elemento tipico è una serie di solchi longitudinali nei quali si inscrivono la valle del Tevere e l'alta valle dell'Arno, che poi svolge il suo corso in una spaziosa pianura. La sezione appenninica centrale, tra Marche e Abruzzo, è caratterizzata dai massicci calcarei (il più alto dei quali è il Gran Sasso d'Italia) che si elevano in vicinanza della costa adriatica, tra una serie di conche o aree depressionarie, risultato di una tettonica *tormentata* e non ancora assestata. Con il loro aspetto dolomitico, dirupato, essi dominano le sottostanti *addolcite* dorsali di argille plioceniche che *si distendono* verso l'Adriatico, normali alla costa. Verso il Tirreno il rilievo è meno coordinato e rotto in una serie di bacini fluviali che convergono verso il corso del Tevere, il quale tende alla costa aprendosi la strada tra le superfici vulcaniche, molto estese, della regione laziale.

Nel sesto e nel settimo frammento si trovano innanzitutto un esempio di nominalizzazione, *degradabilità*. In seguito sono state sottolineate anche altre espressioni non necessarie ai fini della resa del linguaggio specifico geografico, ma che pur tuttavia complicano il testo.

Nel settimo frammento è presente una particolare negazione, resa con l'avverbio *mai*, piuttosto che con la classica forma con *non*. Anche questo di certo non facilita la lettura.

Le informazioni principali sono:

1. Fascia collinare appenninica:
- spazio compreso

- aspetto
- altezza non elevata (eccezione: Monte Cimone)

2. Appennino settentrionale e centrale:

- percorso a grandi linee (da delineare necessariamente con l'uso di una cartina)
- aspetto
- valli comprese

Testo 8.

Appennino meridionale. La sezione meridionale dell'Appennino si riavvicina al Tirreno con i massicci calcarei campani, ai quali presso la costa si giustappone l'area vulcanica intorno al Golfo di Napoli. Sul lato adriatico invece il rilievo appenninico *si spegne*, attraverso le dorsali delle Murge, nel tavolato calcareo pugliese, che *si corruga* a nord formando la caratteristica penisola del Gargano. Sul versante ionico riappaiono le formazioni argillose, che formano gli ammantamenti periferici intorno ai massicci calcarei, il più meridionale dei quali è il Pollino. Con questo monte inizia la zona del massiccio calabro-peloritano, cioè una zolla di terreni granitici, antichi, la cui morfologia, che dipende dai recenti sollevamenti, è impostata su linee *mature* che scendono però a gradini verso la costa.

Nell'ottavo frammento ancora troviamo varie rideterminazioni. Inoltre si incontra uno dei tanti esempi di inciso costituito da una subordinata relativa.

Le informazioni principali sono:

Appennino meridionale:

- percorso a grandi linee (da ricostruire anche questa volta necessariamente con una cartina)
- l'area del Golfo di Napoli è vulcanica (si potrebbe chiedere agli studenti "conoscete il Vesuvio e la storia di Pompei?", per un rapido riferimento interdisciplinare)
- antichità della zona calabrese

Testo 9.

Rilievi siciliani e sardi. Al di là dello Stretto di Messina, dopo l'appendice granitica dei Peloritani, riappaiono le forme carsiche nelle Madonie, e nel resto dell'isola riprendono le morfologie argillose, se si esclude l'area vulcanica etnea. Nella Sardegna le forme sono legate per larga parte alle vecchie strutture granitiche, come quelle calabre, dominanti nelle sezioni orientali e settentrionale; in quella occidentale il rilievo è formato dagli espandimenti vulcanici recenti. Nel complesso predominano le linee aperte, con rilievi isolati, indice di paesaggi antichi.

Coste. Data la conformazione montuosa della sezione peninsulare, l'Italia ha coste prevalentemente rocciose o con brevi strisce sabbiose lungo le scarpate collinari; coste basse si trovano soltanto in corrispondenza delle poche pianure alluvionali che si aprono verso la costa: la pianura toscana, quella laziale, quella campana; non mancano tratti portuosi, però in questo

caso l'entroterra è angusto e frammentato. La costa bassa più estesa è quella dell'alto Adriatico, margine dell'entroterra più grande e unitario del territorio italiano; ma essa è naturalmente la meno portuosa, se si esclude Trieste, che però fa parte della regione istriana. Complessivamente le coste si sviluppano per circa 7.500 km, comprese le isole. Tra queste, oltre alle maggiori (Sicilia e Sardegna) sono nell'Adriatico le Tremiti, nel Tirreno l'Arcipelago Toscano, le isole Ponziane, Partenopee, Eolie, Egadi.

Nell'ultimo frammento si incontra un tecnicismo proprio della lingua della geografia, *portuosi*, che mostra come la difficoltà di un testo può risiedere non solo nelle parole "base" del lessico specifico, ma anche nelle derivazioni. A onor del vero bisogna dire che il termine potrebbe essere relativamente trasparente, ma, considerato il contesto in cui è inserito, il fatto che si trovi in un testo già di per sé piuttosto complesso e di certo non privo di tecnicismi, ci si chiede se anche questo termine fosse necessario o se non sia semplicemente un altro modo per innalzare il registro.

L'ultima frase è stata sottolineata perché richiede più letture per esser ben compresa, data la posizione anteposta del verbo, che poi viene sottinteso in seguito. Questa frase può essere compresa con un po' di attenzione da un pubblico che conosce già in parte i nomi delle isole italiane e le loro collocazioni, ma di certo risulterebbe oscuro per un neofita.

Le informazioni principali sono:

1. Sicilia:
 - Madonie
 - rilievi argillosi
 - area vulcanica (Etna)
2. Sardegna:
 - origine antica
 - area vulcanica recente a occidente
3. Coste
 - rocciose a causa della montuosità dell'Italia
 - basse – dove?
 - Isole principali

5.2. *Clima*

In questa seconda parte del testo alcune delle caratteristiche viste in precedenza si ripresentano: ritroviamo la suddivisione in blocchi informativi, ricompare la diatesi passiva prevalente. Tuttavia, il testo appare più semplice e lineare, probabilmente perché le frasi sono meno lunghe e ci sono meno subordinate.

Le forme impersonali aumentano ed in particolare cresce il numero di verbi di poco peso semantico, come ad esempio *si manifestano* o più semplicemente il verbo *essere*. Frequente è il ricorso alla forma *si hanno/si ha*; è evidente che il centro dell'informazione è affidato completamente ai sostantivi che seguono. In effetti il numero dei sostantivi

cresce in questa seconda parte del testo, spesso accompagnati da attributi. Questo si spiega se si considera l'argomento trattato, il tempo e le condizioni meteorologiche, che richiedono ampio uso di aggettivi per la loro descrizione. Aumenta anche il numero dei connettivi, particolarmente quelli che esprimono rapporti di causa e di conseguenza.

Diminuiscono invece le rideterminazioni semantiche; uniche eccezioni sono *pressioni, rigido, mari di nebbie, le temperature oscillano*.

Per quanto riguarda il lessico specifico, qui ritroviamo ancora la caratteristica inclusione da parte del testo di geografia di termini provenienti da diverse discipline: in questo caso troviamo parole afferenti al lessico della climatologia, della botanica, della zoologia e dell'ittica. Eccone degli esempi:

- Climatologia: *temperato, continentale, mediterraneità, marittime, masse d'aria, bariche, bora, Föhn, scirocco, maestrone, formazioni nebbiose, condizione anticiclonica, siccitosi, temporalesche, clima subtropicale, mitigare, escursione/inversione termica, isoterma, precipitazioni, piovosità*.
- Botanica: *leccio, pini, carrubo, corbezzolo, lentisco, quercia, ginepro, eriche, timo, rosmarino, ginestre, brughiere, magredi, coltivi, ecc...*
- Zoologia: *stambecchi, cervi, caprioli, aquile reali, mufloni, daini, camoscio, avvoltoi, foca monaca, cinghiali, lepri, scoiattoli, ghiri, istrici, ecc...*
- Ittica: *luccio, persico, anguilla, trota, coregone, pesce gatto, carpione, acciuga, sardina, spratto, aguglia, sgombero, sugherello, tonno*

Ci sono come sempre anche termini non facenti parte del VdB, né del lessico specifico di qualche disciplina, ma che pur sempre pongono degli ostacoli alla comprensione: *influssi, regime, persistente, accentuato, uniformità, insediamento*. Vi sono anche alcune espressioni particolari come ad esempio *una forte modestia di* (per indicare il contrario di *ricchezza di*) oppure *si suole suddividere*, dove il verbo *solere* può costituire un elemento sconosciuto o poco noto per alcuni studenti (abituati di più alla forma *di solito*). Un'altra difficoltà potrebbe essere costituita dalla sostantivizzazione del verbo *spirare* (*lo spirare dei venti continentali*), che già di per sé è un verbo lontano dall'uso comune.

Una delle difficoltà che emergono da questo testo, anche nella prima parte, sta negli impliciti che vi si trovano: si dà per scontato che chi legge conosca almeno sommariamente la struttura dell'Italia, che sappia che è una penisola (e che sappia cos'è una penisola!), che conosca i nomi e la disposizione delle regioni. Tutto questo, che può esser dato abbastanza per assodato negli studenti italiani, è ben lontano dall'esser scontato per gli alunni stranieri. Il problema può essere ovviato in una fase di pre-lettura, durante il brainstorming, e naturalmente durante le attività di classe, puntando molto sul cooperative learning e sull'apporto dei compagni, oltre che sul sostegno degli importantissimi aiuti visivi.

Ecco una sintesi dei principali punti riguardanti i contenuti della seconda parte del testo:

- Varietà del clima italiano – cause
- Le masse d'aria – provenienza e influenza
- Condizioni climatiche per stagione (Nord vs. Sud)
- Temperature (variazione legata a stagione e zona)
- Precipitazioni – zone più e meno piovose

- Il problema della distribuzione delle precipitazioni
- Flora – grande varietà, le 4 zone
- Fauna terrestre – 2 zone: monte e pianura, litorale
- Il problema dell'estinzione
- Fauna acquatica – autoctoni e non
- Uccelli acquatici principali
- Anfibi
- Scarsità di pesci

6. FACILITAZIONE DEL TESTO

Anche in questo caso, per comodità si manterranno separate le due parti di testo. In effetti si è visto che esse si distinguono per alcune caratteristiche e dunque richiederanno degli interventi didattici parzialmente differenziati.

6.1. Orografia

Fase di pre-lettura

Si tratta della fase di motivazione e di orientamento al testo, quindi è un momento particolarmente importante per far sì che lo studente sia ben disposto verso il testo che si trova davanti.

La prima attività che l'insegnante può proporre è quella della *formulazione di ipotesi*: viene chiesto alla classe di leggere i titoli dei paragrafi e di pensare a quale sarà il tema del testo, di cosa si tratterà. In questo modo si va a creare una *expectancy grammar*, che potrà essere verificata in seguito.

Sulla base dei risultati raggiunti, l'insegnante può verificare di quali termini presenti nei titoli è noto agli allievi oppure non è chiaro o sconosciuto il significato e avviare un processo di *elicitazione delle preconoscenze* necessarie alla comprensione del testo e di *verifica* delle stesse. Da qui può partire un *brainstorming* sulla Pianura Padana ("leggendo questo termine cosa vi viene in mente?"), le Alpi e gli Appennini. L'insegnante approfitta di questa fase per risolvere la questione legata agli impliciti, a cui si è accennato precedentemente: si può chiedere alla classe di indicare su una cartina geografica dove si trovano questi tre elementi e quali regioni italiane comprendono. Durante il *brainstorming* l'insegnante verifica che tutti sappiano chiaramente il significato di termini base come *pianura*, *collina*, *valle* e può approfittarne per presentare dei sinonimi (come nel caso di *rilievo* e *massiccio* per la montagna).

Dopo attività preliminari di questo tipo si può passare alla lettura del testo, con modalità e tipi di attività sul testo che guidino gli allievi a superare il disagio creato dalla percezione della difficoltà del testo e a comprendere che possono affrontare testi anche molto difficili, che possono capire il senso di questi testi anche se non ne comprendono tutto il lessico, che sono in grado di decifrare il significato di molti dei termini

sconosciuti grazie al contesto, in sintesi che “ce la possono fare da soli, anche senza l’insegnante”.

Fase di lettura

Si proporranno quattro momenti diversi di lettura:

1. Prima *lettura orientativa*: durante la lettura (che ognuno farà per conto suo in silenzio), si chiede agli studenti di sottolineare tutte le parole che non comprendono. Inoltre si chiede loro anche di verificare le ipotesi sul contenuto del testo che erano state fatte nella fase precedente per una comprensione globale del testo.
2. Seconda *lettura orientativa*: si chiede allo studente di rileggere il testo concentrandosi sulle parti che non ha sottolineato e di farsi un’idea del contenuto del testo sulla base di quelle informazioni. Lo scopo è far comprendere agli studenti che non è necessario cogliere il significato di tutte le parole per poter comprendere le informazioni basilari di un testo. È evidente che la maggior parte delle parole attinenti alla geologia saranno a loro sconosciute, ma ciò non toglie che sarà comunque possibile estrapolare le informazioni principali e la struttura del discorso. Al termine di questa seconda lettura orientativa, si dividono gli studenti in piccoli gruppi in cui si discuterà cosa si è compreso e si metteranno in comune le informazioni ricavate, ad esempio formulando per iscritto, insieme e con l’aiuto dell’insegnante, domande a cui si suppone il testo possa rispondere. Nel gruppo si abbassa il filtro affettivo, ci si sente meno sotto pressione e si ha la possibilità di ottenere più input dallo scambio con persone con altre visioni e altro tipo di preconcenze.
3. Prima *lettura intensiva*: viene data a ciascun gruppo una cartina fisica dell’Italia e si richiede agli studenti di individuare su di essa le varie aree, rilievi, valli, zone di cui si parla nei vari paragrafi, seguendo il percorso delineato dal testo. È evidente infatti che con un testo che descrive un ambiente fisico, sia fondamentale unire la descrizione ad un’immagine e dunque operare una visualizzazione oltre che un posizionamento nello spazio degli elementi fisici descritti nel testo. Lo studente riuscirà a sistematizzare i contenuti e anche a comprendere meglio il testo grazie ai supporti visivi.
4. Seconda *lettura intensiva*: si propone una lettura non più individuale, ma collettiva che coinvolge l’intera classe, intervallata da momenti di riflessione e di spiegazione. Infatti, dopo che si è riusciti a comprendere il senso globale del testo e si sono rilevate e sistematizzate le informazioni essenziali, è il momento in cui si può cominciare a lavorare sui dettagli, nel nostro caso sul lessico sconosciuto (ma che non era fondamentale ai fini di una comprensione globale). L’insegnante spingerà gli studenti ancora una volta ad avanzare delle ipotesi sul significato delle parole, ponendo una serie di domande del tipo:
 - che tipo di parola è? (un nome, un aggettivo, un verbo...)
 - è usata in combinazione con altre parole?
 - mi ricorda altre parole?

- quali elementi all'interno della frase mi possono aiutare a capire il significato di questa parola?

Questo approccio è vincente per esempio nel caso del termine *risorgiva* (può richiamare il verbo *sorgere*, elemento che se si collega all'attributo *idriche* che si trova più avanti nella frase e che può far intuire il significato).

Questo tipo di lavoro funziona particolarmente nel caso delle rideterminazioni: l'insegnante può chiedere alla classe il significato comune di questi termini e poi chiedere loro di pensare a che applicazione può trovare nel contesto. Il più delle volte il significato figurato è strettamente legato a quello comune, ci vuole solo un po' di immaginazione visiva (come nel caso di *arco alpino*, che in effetti ha una forma di arco o nel caso di *depressa*, che significa *essere un po' giù* ed in effetti si riferisce ad una parte di territorio che è "più giù" di un'altra).

Fase di post-lettura

In questa fase si possono proporre esercizi sul lessico, di riflessione linguistica, di selezione di informazioni, quali:

- *Lessico*: lavorando in piccoli gruppi gli studenti si muniscono di dizionari e devono ricercare le parole sconosciute, per verificare le ipotesi che hanno formulato nella fase precedente e per inserire le parole all'interno di uno specifico campo semantico (geologia, geografia o altro). È possibile a questo punto creare anche un miniglossario. Lo scopo è quello di chiarire e fissare il nuovo lessico e di mostrare loro come nel testo di geografia siano compresi spesso termini provenienti da altre discipline. È evidente che si punta più sullo sviluppo di un vocabolario ricettivo, che non di un vocabolario produttivo.

Inserisci le nuove parole nella giusta colonna. Di quale categoria fanno parte?

GEOLOGIA	GEOGRAFIA	ALTRO

- *Riflessione metalinguistica*: esercizio sulle catene anaforiche, riconoscimento dei referenti e dei legami coesivi. L'obiettivo è aiutare lo studente a divenire consapevole del loro funzionamento e a saperli decodificare nel modo opportuno, per una corretta strategia di lettura e comprensione.

A che cosa si riferisce il termine sottolineato? Cerchia il termine a cui si riferisce.

1. Oggi l'area che ospita le attività più significative e la culla stessa dell'Italia moderna è la Pianura Padana, la più vasta e continua delle superfici pianeggianti del territorio italiano che prosegue verso est nella pianura veneta, sua appendice compresa tra l'Adriatico e le Alpi Orientali. A grandi

linee si riconoscono in essa un'alta pianura e una bassa pianura. La prima è formata dai grandi conoidi allo sbocco delle valli.

2. La parte più depressa della pianura è indicata dal corso del Po, sensibilmente spostato verso sud, che con pendenza debolissima affluisce alla costa. Questa, come tutte le coste basse, dove non c'è soluzione di continuità morfologica tra fondi marini e terra emersa, è orlata da lagune.
 3. La sezione appenninica centrale, tra Marche e Abruzzo, è caratterizzata dai massicci calcarei (il più alto dei quali è il Gran Sasso d'Italia) che si elevano in vicinanza della costa adriatica, tra una serie di conche o aree depressionarie, risultato di una tettonica tormentata e non ancora assestata. Con il loro aspetto dolomitico, dirupato, essi dominano le sottostanti addolcite dorsali di argille plioceniche.
 4. Nella Sardegna le forme sono legate per larga parte alle vecchie strutture granitiche, come quelle calabre, dominanti nelle sezioni orientali e settentrionale; in quella occidentale il rilievo è formato dagli espandimenti vulcanici recenti.
- *Contenuto:* si fornisce a ciascun studente una carta fisica muta dell'Italia e gli si chiede di riempirla con i nomi delle aree, dei monti, dei rilievi, delle isole, ecc... che si sono incontrati nel testo. In questo modo si aiutano gli studenti a terminare la fase di visualizzazione ed organizzazione nello spazio (e nella mente) di quanto visto. Per questo tipo di testo è molto più utile un supporto di questo tipo piuttosto che una mappa concettuale. Questa cartina potrà essere la base, la traccia per poter spiegare le caratteristiche fisiche dell'Italia in una futura interrogazione o esposizione orale. L'attività può essere svolta individualmente o in piccoli gruppi.

Inserisci sulla cartina i nomi delle zone, delle montagne, delle pianure, delle valli, delle isole, ecc... che hai trovato nel testo.



- *Riflessione metacognitiva*: vengono fornite allo studente una serie di domande che lo spingeranno a riflettere sull'attività svolta, sui suoi processi mentali e le sue strategie di lettura.

Rispondi alle domande.

- Cosa hai pensato dopo aver letto per la prima volta il testo?
- Che difficoltà hai incontrato?
- Dopo averlo letto un paio di volte sei riuscito a capire il testo anche se non capivi tutte le parole?
- Le attività svolte ti hanno aiutato a capire il testo? Quali in particolare?
- Quali sei riuscito a svolgere meglio? Perché?
- In quali hai avuto delle difficoltà? Perché?
- Credi che l'ordine in cui sono state svolte le attività sia stato importante e ti abbia aiutato a capire il testo?
- Cosa hai pensato alla fine della lezione? Ti è piaciuta?
- In conclusione, credi che il testo che hai letto sia difficile? Credi che sia impossibile da comprendere?

Questo è il tipo di domande che si potrebbe proporre; si tratta di pochi punti per spronare lo studente alla riflessione su di sé, sulle proprie capacità e che possono aiutarlo a rendersi conto di quale può essere la giusta strategia da sviluppare e seguire per qualsiasi futuro lavoro con testi all'apparenza molto complessi. E anche un buon momento di verifica per l'insegnante, che controlla che i suoi obiettivi siano stati raggiunti.

6.2. *Clima*

Fase di pre-lettura

Nel caso di questa seconda porzione di testo, che presenta temi di più facile comprensione e su cui probabilmente gli studenti hanno maggiori preconcoscienze, si orienteranno gli studenti mediante un'attività di *brainstorming*. L'insegnante scriverà alla lavagna la parola *clima*, al centro, e chiederà agli studenti di pensare a ciò che viene loro in mente in riferimento a questa parola. Man mano l'insegnante provvederà a scrivere le parole e i concetti espressi dalla classe, creando una rete di associazioni sulla lavagna. L'insegnante può guidare in parte la discussione ponendo delle domande, come ad esempio "Conoscete il nome di alcuni venti?".

Particolarmente utile sarebbe anche avvicinare quanto si leggerà all'esperienza quotidiana degli studenti. L'insegnante potrebbe chiedere "E da noi il tempo com'è?" e in seguito "È lo stesso in altre parti d'Italia?".

In questa fase è utile che l'insegnante introduca, o meglio, chiarisca alcuni termini che si troveranno nel testo, relativi, ad esempio, alla temperatura: *il termometro scende, le temperature oscillano, le medie*. Si tratta di parole o espressioni che sono altamente frequenti quando si parla di questo tema, è possibile ascoltarle anche quando vengono date le previsioni del tempo in televisione, quindi vanno chiarite, verificate e sottolineate.

Fase di lettura

Per la comprensione del testo sul clima i tipi di lettura proposti saranno solo due. Bisogna ricordare però che, come si vedrà, durante la fase di post-lettura lo studente sarà costretto a tornare più e più volte sul testo per poter completare le attività. È proprio questo continuo ritorno sul testo che permette una giusta comprensione e acquisizione dei contenuti.

Un'altra particolare scelta è quella di far leggere il testo solo fino al paragrafo delle precipitazioni compreso. Come si vedrà in seguito, si proporranno delle attività diverse per le altre parti del testo.

1. *Lettura orientativa-esplorativa*: durante la prima lettura (silenziosa) si chiede allo studente di sottolineare le frasi che descrivono la situazione climatica della zona dove ci si trova. L'insegnante invita gli studenti a chiedersi se quanto letto corrisponde a quanto detto nella fase di pre-lettura.
2. *Lettura intensiva*: ora il testo viene letto collettivamente, in plenaria. Ci si ferma dopo una-due frasi e l'insegnante chiede agli allievi di rielaborare quanto letto, dando la sua assistenza. Si affrontano insieme i nuovi termini, utilizzando lo stesso metodo di ipotesi seguito per la prima parte del testo. Infine, si verificano le ipotesi su un dizionario. È importante abituare gli studenti a lavorare sul contesto e poi anche a considerare il dizionario come un utile strumento di sostegno, che devono imparare ad utilizzare in modo corretto ed efficace.
Infine l'insegnante fa rileggere alla classe quei frammenti in cui sono presenti dei connettivi e tramite alcune domande (secondo voi sono importanti queste parole? A cosa servono?) stimola una discussione generale sul loro uso e sulla loro funzione nel testo.

Fase di post-lettura

In questa fase si propongono esercizi e attività di varia natura, quali, ad esempio:

- *Verifica della comprensione*: si propone un classico V/F per verificare la comprensione dei contenuti relativi al paragrafo sulle precipitazioni.

Queste affermazioni sono vere o false?

1. Le Prealpi Venete e le Alpi Apuane sono le parti dell'Italia in cui piove di più.
2. La costa sud della Sicilia è la zona in cui piove di meno.
3. In Italia piove tanto.
4. Sulla costa piove più che in montagna.
5. In montagna nevica molto.

Come si può notare le affermazioni sono poste in modo da non riprendere letteralmente il testo, bensì da stimolare la riflessione e la capacità di rielaborazione, verificando davvero la comprensione. Con questo espediente è possibile anche controllare l'avvenuta comprensione di termini come *piovoso*, *siccità*, *precipitazioni abbondanti*.

- *Lessico*: si propone un esercizio di abbinamento dei nuovi termini alle loro definizioni, per verificarne l'avvenuta comprensione.

Abbina la parola alla sua definizione.

- | | |
|-------------------------|---|
| a) stagioni di trapasso | 1) quantità di pioggia che cade in un certo luogo |
| b) periodi siccitosi | 2) differenza tra temperatura massima e minima |
| c) escursione termica | 3) primavera e autunno |
| d) continentale | 4) non eccessivo, mite |
| e) temperato | 5) momenti dell'anno in cui non piove |
| f) piovosità | 6) tipico delle regioni interne |

- *Riflessione metalinguistica*: esercizio sull'uso dei connettivi, che sono fondamentali per l'organizzazione del testo e saranno utili agli studenti per una futura esposizione orale o scritta dei contenuti appresi. Con l'occasione si verifica anche la comprensione di alcuni contenuti.

*Collega le frasi dei due gruppi con il giusto connettore scegliendo tra **quindi/così e invece**.*

- 1) I venti da nord-est colpiscono soprattutto il Nord...
 - 2) Nel Nord primavera e autunno sono le stagioni più piovose...
 - 3) A Milano d'inverno le temperature medie sono di 2°C...
 - 4) Le temperature in Pianura Padana sono molto basse in inverno e abbastanza alte in estate...
-
- a) nel Sud si mantengono le condizioni invernali ed estive.
 - b) d'inverno al Nord c'è bel tempo con basse temperature, mentre al Sud cattivo tempo e temperature più alte.
 - c) l'escursione termica durante l'anno è elevata.
 - d) a Palermo si registrano 10-11°.

- *Contenuto*: ora si procede a sistematizzare i contenuti letti, inserendo le informazioni principali in una tabella. In questo modo si aiutano gli studenti a schematizzare quanto visto, ad individuare le informazioni fondamentali da ricordare. È una buona traccia da utilizzare per lo studio e per una futura esposizione orale o scritta.

Completa la tabella con le informazioni dal testo.

STAGIONI	NORD	SUD
Inverno	<i>Temperature medie:</i>	<i>Temperature medie:</i>
Estate	<i>Temperature medie:</i>	<i>Temperature medie:</i>
Autunno	<i>Temperature medie:</i>	<i>Temperature medie:</i>
Primavera	<i>Temperature medie:</i>	<i>Temperature medie:</i>

Per le temperature si potrebbe anche cercare un'immagine di un termometro bianco, che può essere riprodotta più volte (per ogni stagione e per ogni zona) e che gli studenti devono colorare per indicare la temperatura media in quel periodo e in quell'area dell'Italia. Così si unirebbe il contenuto all'immagine, rendendo più facile la memorizzazione del dato.

- *Lavoro di gruppo:* per lavorare sugli ultimi tre paragrafi del testo si propone di dividere la classe in tre gruppi e ciascuno di essi dovrà leggere e approfondire uno dei paragrafi. Si tratta di frammenti di testo che per certi aspetti assomigliano ad un elenco; dato che sono ricchi di lessico che andrebbe visto in relazione con le immagini per essere chiarito, si chiede ai gruppi di cercare su internet delle immagini per almeno alcune delle parole elencate e in seguito di preparare una presentazione *powerpoint* che mostreranno alla classe per spiegare quanto hanno visto. In questa attività si unisce quindi il beneficio del cooperative learning con il vantaggio di lavorare con le tecnologie (che motiva sempre gli studenti) per selezionare dei supporti visivi da usare per rappresentare elementi del testo.

7. CONCLUSIONE

Sono stati delineati quelli che devono essere i passi fondamentali da compiere per un'insegnante nel momento in cui si trova a dover sottoporre alla sua classe multilingue e multiculturale un testo disciplinare di varia complessità.

È importante sottolineare che questo tipo di lavoro, di analisi pre-didattica e facilitazione non riguarda solo l'insegnante di lingua, bensì tutti gli insegnanti di ogni

disciplina. L'apprendimento e lo sviluppo della lingua italiana di scolarizzazione e delle competenze di studio sono infatti comune compito e responsabilità di tutti gli insegnanti e non solo dell'insegnante di lingua italiana, come per altro viene sottolineato nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*:

«Un ruolo strategico essenziale svolge l'acquisizione di efficaci competenze comunicative nella lingua italiana che non è responsabilità del solo insegnante di italiano ma è compito condiviso da tutti gli insegnanti, ciascuno per la propria area o disciplina, al fine di curare in ogni campo una precisa espressione scritta ed orale»⁷.

Le attività proposte sono naturalmente da adattare alla classe e al contesto di insegnamento: molto dipende dall'età degli studenti, dalla loro predisposizione, dal loro background socio-economico e culturale, dal rapporto che si è instaurato tra di loro e con gli insegnanti. Inoltre bisogna considerare anche le risorse a disposizione della scuola, oltre ai tempi che è possibile dedicare a questo genere di attività, all'interno dei percorsi curriculari. È importante ritagliare del tempo per questo tipo di lavori sul testo, perché sarà utile non solo per gli studenti stranieri, ma anche molto per quelli italiani. Inoltre, non si può sottolineare a sufficienza quanto sia fondamentale proporre delle attività che stimolano lo sviluppo dell'autonomia degli studenti e la creazione di buone abitudini di lettura e buone strategie per la comprensione e la manipolazione di testi anche molto complessi, come sono quelli disciplinari.

Sarebbe poi importante far seguire questo genere di lavoro incentrato sull'Italia da letture e proposte didattiche incentrate sui paesi di provenienza degli alunni stranieri. In questo modo, oltre a creare un buon clima di interculturalità, si potrebbe procedere con un confronto tra i vari contenuti che aggiungerebbe un tassello in più alle conoscenze e alle abilità cognitive che gli studenti hanno messo in gioco con l'esperienza di studio qui descritta.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arici M., Cristofori S., Maniotti P. (2006), *Apprendere e insegnare la lingua per studiare*, IPRASE Trentino, Trento.
- Bosc F. (2012a), "Semplificare i testi disciplinari: lingua e contenuto vanno d'accordo?" in *Altre modernità*, n.11, pp.190-200.
- Bosc F. (2012b), "Fare italiano con storia e geografia. Come affrontare la lingua delle discipline" in *Synergies Italie*, n° 8, pp. 43-49.
- Bosc F. (2006), "Andare a spasso per il testo: tra teoria e pratica" in Bosc F., Marengo C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare*, Loescher, Torino, pp. 228-243.

⁷ MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione: L'organizzazione del curricolo - Aree disciplinari e discipline*, Annali della Pubblica Istruzione, 2012, p.18.

- Bosc F., Marello C. (2001), "Italiano L1- L2/LS: andata e ritorno" in *COMUNICARE letterature e lingue*, Bologna, Il Mulino.
- Bozzone Costa R. (2003), "Workshop: Come lavorare in classe sulle caratteristiche linguistiche dei testi disciplinari" in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra, Perugia.
- Cambridge English (2011), *Teaching geography through English – a CLIL approach*, UCLES.
- Ciaccio S. (2011), "Leggere per apprendere: il difficile caso del testo di storia" in *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 177-206:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1233/1466>
- Coluccio M. (2011), "Insegnamento e apprendimento della storia in una classe plurilingue e multiculturale" in *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 159-176:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1232/1444>
- Cummins J. (2000), *Language, Power and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Cummins J. (1979), *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, Working Papers on Bilingualism.
- Debetto G. (2003), "L'italiano per imparare a scuola" in Ricciarelli E. (a cura di), *Nuovi compagni di banco: percorsi e proposte per l'integrazione degli alunni stranieri a scuola*, Franco Angeli, Milano, pp. 295-315.
- Gilardi T. (2010), "Studiare in italiano LS: elaborazione di esercizi su testi universitari di geografia" in *Italiano LinguaDue*, n.1, pp. 309-323:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/644/858>
- Lecca M. T., Pudda V. (1988), "Il testo descrittivo" in Guerriero A.R. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi della scienza*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 270-292.
- Minuz F. (2006), "I manuali scolastici: un problema di lingua" in Bosc F., Marello C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare*, Loescher, Torino, pp. 112-128.
- MIUR – Dipartimento per l'istruzione, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, 16 febbraio 2006.
- Pallotti G. (2000), "Favorire la comprensione dei testi scritti" in Balboni P.E. (a cura di), *ALLAS Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Theorema, Torino, pp. 159-171.
- Piemontese E. (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli.
- Sala L. (2009), "Percorsi di apprendimento per gli stranieri nella scuola italiana" in *Italiano LinguaDue*, n.1, pp. 16-28:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/425>
- Serianni L. (2003), *Italiani scritti*, Il Mulino, Bologna.

APPENDICE

Testo Atlante online Unimondo.org:

Il territorio italiano. Così come si è venuto delineando dopo le vicende geologiche, il territorio italiano si presenta montuoso, vario, frammentato, povero di legami unitari. Esso è interessato infatti da due catene montuose, le Alpi e gli Appennini, che ne formano le strutture portanti e che gli conferiscono un elevato grado di montuosità. Soltanto il 23,2% del territorio nazionale è formato da pianure o superfici pianeggianti, mentre il 41,6% è occupato da zone collinari e il 35,2% da montagne. In tal senso l'Italia ha la sua espressione fisica più caratteristica nel paesaggio collinare, specie in quello dell'Italia Centrale, che è stato lo sfondo delle antiche civiltà nate sul territorio italiano e che ospita le forme più tipicamente italiane dell'umanizzazione della natura, del rapporto tra natura e cultura così come si è delineato nei secoli passati.

Pianura Padana. Oggi l'area che ospita le attività più significative e la culla stessa dell'Italia moderna è la Pianura Padana, la più vasta e continua delle superfici pianeggianti del territorio italiano che prosegue verso est nella pianura veneta, sua appendice compresa tra l'Adriatico e le Alpi Orientali. A grandi linee si riconoscono in essa un'alta pianura e una bassa pianura. La prima è formata dai grandi conoidi allo sbocco delle valli, nei quali si inseriscono, lungo il pedemonte alpino, gli apparati morenici dei ghiacciai pleistocenici; i conoidi sono stati incisi e terrazzati in epoche post-pleistoceniche e oggi rappresentano le sezioni più elevate della pianura. Sono costituiti da terreni ciottolosi e argillosi, materiali grossolani depositati per primi dai fiumi, ciò che spiega l'aspetto vegetale piuttosto povero di gran parte dell'alta pianura, occupata da macchie arbustive (brughiere, magredi ecc.). Dove questi suoli finiscono si ha il passaggio verso la bassa pianura, area di sedimentazione con coltri fini. La fascia di passaggio tra le due aree corrisponde alla linea delle risorgive, una direttrice importante nella geografia padana, soprattutto ben marcata dalla parte alpina, mentre sul lato appenninico il fenomeno delle risorgenze idriche è meno vistoso. La bassa pianura, in origine area di inondazioni, è stata progressivamente conquistata dall'uomo; sono state bonificate le zone paludose e rinforzati gli argini dei fiumi che, nei tratti finali presso la costa adriatica, scorrono pensili. La parte più depressa della pianura è indicata dal corso del Po, sensibilmente spostato verso sud, che con pendenza debolissima affluisce alla costa. Questa, come tutte le coste basse, dove non c'è soluzione di continuità morfologica tra fondi marini e terra emersa, è orlata da lagune che l'uomo in alcuni casi ha difeso (come quella di Venezia) deviando il corso dei fiumi ed eliminando quindi gli apporti detritici, e in altri casi ha contribuito a obliterare (è il caso delle valli di Comacchio).

Arco alpino centrale. L'arco alpino che orla a nord la Pianura Padana rientra nel territorio italiano con il versante meridionale, tranne alcune appendici (la più estesa è il Canton Ticino). Dal punto di vista strutturale gran parte di questo versante è costituito dalle cosiddette Alpi Meridionali, la grande fascia prevalentemente formata da rocce sedimentarie calcaree che si estende a sud della linea tettonica della Valtellina e che verso est comprende la stessa area dolomitica oltre che le Prealpi Venete. Orograficamente si presenta molto movimentata e varia per la presenza di fratture e piegamenti. Nella fascia più meridionale, dove dominano le morfologie carsiche, specie nelle Prealpi Venete, i rilievi non sono molto elevati e in genere superano di poco i 2.000 m. Più internamente i 3.000 m sono superati dalle cime maggiori delle Dolomiti (Marmolada, 3.342 m) e delle Alpi Orobiche. Tra queste due aree montagnose si eleva il massiccio granitico dell'Adamello, grande etmolite che frapponne le sue morfologie glaciali entro una più varia successione di forme montuose. Morfologie glaciali si trovano anche nelle aree prealpine, solcate nel Pleistocene dai grandi ghiacciai emanati da bacini alpini più interni. Oggi alcuni degli antichi solchi sono occupati da laghi (Maggiore, di Como, di Garda) sbarrati dai

depositi morenici sul lato della pianura. Con le sue vallate che si aprono verso la pianura, la fascia delle Alpi Meridionali rappresenta la parte più agevole e popolata dell'area alpina. I solchi maggiori che incidono le Alpi Meridionali sono quelli corrispondenti al Lago di Como, che continua poi longitudinalmente nel solco della Valtellina, le valli orobiche, la Val d'Adige (una delle maggiori valli alpine, dal tipico andamento trasversale), le valli del Piave e del Brenta nella sezione orientale. Esse hanno funzionato da vie di penetrazione e di arroccamento e rappresentano linee fondamentali nella geografia dell'area alpina.

Alpi Occidentali. Le altre aree morfo-strutturali delle Alpi sono quella penninica e quella austroalpina. La prima comprende tutte le Alpi Occidentali a partire dai primi rilievi della pianura piemontese (mancano qui le Prealpi vere e proprie) e si stende verso l'interno e verso nord fino a comprendere i massicci del Monte Rosa e i gruppi posti alla destra orografica della Valtellina. Resta escluso invece il Monte Bianco, massiccio granitico che si considera "esterno". Nell'area penninica dominano le formazioni scistose e perciò si hanno morfologie rapidamente degradabili, legate al glacialismo. Elemento di spicco nell'area penninica è rappresentato dalla massa ofiolitica del Monviso, con la sua gugliata piramide che domina la sezione occidentale dell'arco alpino. Tra le valli che penetrano nell'area penninica la principale è quella d'Aosta, solco trasversale che incide per intero le masse gneissiche della catena fino a incrociare il solco tettonico rappresentato dalle opposte valli di Ferret e di Veni, che separa il Monte Bianco dall'area penninica. A questa strutturazione si deve il notevole sviluppo della Val d'Aosta, che rende accessibile la sezione più interna della catena, con un grande vantaggio per le comunicazioni una volta traforato il massiccio del Bianco.

Area austroalpina. L'area austroalpina rientra nel territorio italiano con una porzione limitata rappresentata dalla parte superiore del bacino dell'Adige: vi predominano le formazioni granitiche e porfiriche che però lasciano scoperte ampie aree sedimentarie. Anche qui prevalgono le forme glaciali, che hanno come primo riferimento le valli (dell'Adige, dell'Isarco) confluenti nel solco trasversale adriatico. Complessivamente, riguardando l'area alpina, si nota come essa sia aspra ed elevata nella sezione occidentale, dove oltre tutto lo spartiacque è più vicino alla Pianura Padana, e come sia più aperta e ampia nella sezione orientale. In rapporto a ciò si spiegano il diverso sviluppo vallivo tra le varie parti dell'arco alpino e la diversa consistenza della fascia prealpina e collinare, ampia e distesa nel tratto veneto, man mano restringendosi passando dalla sezione centrale e quella occidentale.

Fascia collinare appenninica. A sud la Pianura Padana è delimitata dalla vasta fascia collinare appenninica, che si estende dalle Langhe praticamente sino allo scoglio miocenico di San Marino in Romagna. Questa fascia, di terreni per lo più arenaceo-marnoso-argillosi del Cenozoico recente, è solcata da valli che giungono sino allo spartiacque appenninico, ma la morfologia non è mai aspra, proprio per la facile degradabilità delle formazioni rocciose. Lo spartiacque, facilmente superabile, è dominato da rilievi non più alti di 2.000 m, se si eccettua il monte Cimone (2.165 m).

Appennino settentrionale e centrale. La configurazione dell'Italia peninsulare è impostata sulla catena appenninica, con la sua caratteristica asimmetria e il suo sviluppo a grandi archi. La parte settentrionale forma un arco che dalla Liguria, attraverso l'Appennino Tosco-Emiliano, continua fino all'Italia centrale, presentando un versante molto ampio sul lato tirrenico; all'interno di quest'arco si trova un'area preappenninica, corrispondente al cosiddetto Antiappennino toscano, che prosegue verso sud in quello romano o laziale. Si tratta di una zona formata da rilievi marginali, calcarei, come le Alpi Apuane, o da rilievi vulcanici come il Monte Amiata, il più settentrionale degli apparati endogeni della fascia tirrenica toско-laziale-campana. L'Appennino vero e proprio ha anche in quest'arco una morfologia mai aspra, data la

costituzione geologica di terreni arenaceo-argillosi recenti. Elemento tipico è una serie di solchi longitudinali nei quali si inscrivono la valle del Tevere e l'alta valle dell'Arno, che poi svolge il suo corso in una spaziosa pianura. La sezione appenninica centrale, tra Marche e Abruzzo, è caratterizzata dai massicci calcarei (il più alto dei quali è il Gran Sasso d'Italia) che si elevano in vicinanza della costa adriatica, tra una serie di conche o aree depressionarie, risultato di una tettonica tormentata e non ancora assestata. Con il loro aspetto dolomitico, dirupato, essi dominano le sottostanti addolcite dorsali di argille plioceniche che si distendono verso l'Adriatico, normali alla costa. Verso il Tirreno il rilievo è meno coordinato e rotto in una serie di bacini fluviali che convergono verso il corso del Tevere, il quale tende alla costa aprendosi la strada tra le superfici vulcaniche, molto estese, della regione laziale.

Appennino meridionale. La sezione meridionale dell'Appennino si riavvicina al Tirreno con i massicci calcarei campani, ai quali presso la costa si giustappone l'area vulcanica intorno al Golfo di Napoli. Sul lato adriatico invece il rilievo appenninico si spegne, attraverso le dorsali delle Murge, nel tavolato calcareo pugliese, che si corruga a nord formando la caratteristica penisola del Gargano. Sul versante ionico riappaiono le formazioni argillose, che formano gli ammantamenti periferici intorno ai massicci calcarei, il più meridionale dei quali è il Pollino. Con questo monte inizia la zona del massiccio calabro-peloritano, cioè una zolla di terreni granitici, antichi, la cui morfologia, che dipende dai recenti sollevamenti, è impostata su linee mature che scendono però a gradini verso la costa.

Rilievi siciliani e sardi. Al di là dello Stretto di Messina, dopo l'appendice granitica dei Peloritani, riappaiono le forme carsiche nelle Madonie, e nel resto dell'isola riprendono le morfologie argillose, se si esclude l'area vulcanica etnea. Nella Sardegna le forme sono legate per larga parte alle vecchie strutture granitiche, come quelle calabre, dominanti nelle sezioni orientali e settentrionali; in quella occidentale il rilievo è formato dagli espandimenti vulcanici recenti. Nel complesso predominano le linee aperte, con rilievi isolati, indice di paesaggi antichi.

Coste. Data la conformazione montuosa della sezione peninsulare, l'Italia ha coste prevalentemente rocciose o con brevi strisce sabbiose lungo le scarpate collinari; coste basse si trovano soltanto in corrispondenza delle poche pianure alluvionali che si aprono verso la costa: la pianura toscana, quella laziale, quella campana; non mancano tratti portuosi, però in questo caso l'entroterra è angusto e frammentato. La costa bassa più estesa è quella dell'alto Adriatico, margine dell'entroterra più grande e unitario del territorio italiano; ma essa è naturalmente la meno portuosa, se si esclude Trieste, che però fa parte della regione istriana. Complessivamente le coste si sviluppano per circa 7.500 km, comprese le isole. Tra queste, oltre alle maggiori (Sicilia e Sardegna) sono nell'Adriatico le Tremiti, nel Tirreno l'Arcipelago Toscano, le isole Ponziane, Partenopee, Eolie, Egadi.

CLIMA

L'Italia presenta climaticamente una notevole varietà di situazioni, che dipendono dalla sua movimentata orografia, dal suo notevole sviluppo latitudinale, dalla presenza dei mari da un lato e di un arco montagnoso come le Alpi dall'altro.

Mediterraneità. La mediterraneità è comunque il carattere fondamentale del suo clima, carattere che si riassume in quella solarità, in quella mitezza dell'aria, in quella luminosità del cielo su cui esiste tutta una mitologia ma che nella realtà è spesso smentita. In ogni caso le condizioni variano sensibilmente passando dalle coste alle zone montuose dell'Italia peninsulare, come pure passando da sud a nord del Paese, dove la Pianura Padana ha un clima temperato

continentale dagli aspetti peculiari; senza contare le Alpi, dove si hanno tutte le condizioni climatiche, alle varie altitudini, che si riscontrano passando dalle latitudini temperate a quelle polari. Le masse d'aria che regolano il clima dell'Italia sono fondamentalmente quelle continentali provenienti da nord-est, quelle marittime tropicali da sud-ovest e quelle marittime polari che alimentano le correnti occidentali. A esse si connettono le diverse situazioni bariche e venti caratteristici come la bora, il Föhn, il maestrale, lo scirocco. Gli influssi delle masse d'aria variano secondo le stagioni e secondo la latitudine. Così le masse d'aria continentali provenienti da nord-est si manifestano soprattutto nell'Italia settentrionale e d'inverno, quando si elevano le pressioni sulle superfici continentali, mentre nel bacino mediterraneo si formano aree depressionarie. La tipica situazione invernale dell'Italia è quindi con bel tempo e basse temperature nel Nord (nella Pianura Padana spesso si hanno formazioni nebbiose) e cattivo tempo con temperature non rigide al Sud. D'estate si hanno invece alte pressioni nel bacino mediterraneo (condizione anticiclonica) e quindi bel tempo stabile, lunghi periodi siccitosi in tutto il Sud, con frequenti manifestazioni temporalesche al Nord, soggetto agli influssi d'aria fresca occidentali, soprattutto sui rilievi alpini. A queste condizioni generali delle stagioni solstiziali succedono situazioni intermedie nelle stagioni di trapasso, primavera e autunno. Nel Nord queste sono di regola le stagioni più piovose, mentre nel Sud si ha un prolungamento delle rispettive condizioni invernali ed estive, secondo i caratteri propri del clima subtropicale mediterraneo. La mediterraneità si fa più accentuata verso sud.

Temperature. Le condizioni generali del meccanismo climatico stagionale influenzano in certa misura il regime e la distribuzione delle temperature, accentuando o mitigando le tipiche situazioni locali legate all'altitudine, alla vicinanza o meno al mare, all'esposizione ecc. Le temperature più basse si hanno, d'inverno, con lo spirare dei venti continentali da nord-est: esse registrano le punte minime nelle Alpi Orientali dove il termometro scende d'inverno fino a -20 °C nelle vallate. Nella Pianura Padana i valori inferiori allo zero sono frequenti, e ciò si verifica soprattutto quando si stabilisce la cosiddetta inversione termica con mari di nebbie basse e persistenti: a Milano le medie del mese più freddo, gennaio, sono di appena 2 °C, che si abbassano di poco a Torino, in posizione più continentale, e aumentano a Venezia (4-5 °C). Eccezionalmente elevate sono peraltro le temperature invernali nella Riviera Ligure, con i 10 °C di Sanremo. Valori relativamente alti, data la continentalità del clima padano, si hanno d'estate; le medie del mese più caldo, luglio, sono di 25 °C a Milano e di poco inferiori a Venezia e nell'arco costiero veneto influenzato in modo non rilevante dall'Adriatico, che è un mare poco profondo. L'escursione termica annua nella Pianura Padana è quindi sensibile, così come lo è quella giornaliera. Nell'Italia peninsulare le condizioni termiche variano sensibilmente da nord a sud dalle coste all'interno. Nel mese di gennaio la sezione interna appenninica è compresa nell'isoterma di 4 °C (a Firenze le medie oscillano tra 4-5 °C e all'Aquila tra 1-2 °C), mentre nelle zone più vicine alle coste si mantengono sui 6-7 °C, valore di Roma; a Palermo le medie sono di 10-11 °C. Di luglio su gran parte dell'interno della penisola si hanno medie comprese tra i 22 e i 24 °C, con valori più bassi nelle zone appenniniche (all'Aquila 21 °C) e valori oscillanti tra i 25 e i 26 °C nelle fasce costiere, anche delle isole; ciò dimostra una notevole uniformità di condizioni dovuta, soprattutto nel Tirreno, all'azione del mare, azione che si misura anche nella non elevata escursione termica giornaliera e stagionale (quest'ultima a Palermo e a Roma è rispettivamente di 14 °C e 18 °C).

Precipitazioni. Per quanto riguarda le distribuzioni delle precipitazioni esistono forti differenze in funzione soprattutto del rilievo. Nelle zone alpine e appenniniche oltre i 1.000 m si hanno medie annue superiori ai 1.000 mm, che si abbassano in misura diversa nella Pianura Padana (a Milano le medie sono intorno agli 850 mm) e nelle zone collinari e costiere della penisola, dove si passa dagli 800-900 mm di Firenze ai 600-700 mm di Bari e ai 500-550 mm di Palermo. Le zone più piovose d'Italia sono quelle meglio esposte agli influssi marittimi: le Prealpi Venete

(che nell'Udinese e nel Vicentino raggiungono il valore massimo per l'Italia, con circa 3.000 mm, sostanzialmente dovuti alle precipitazioni temporalesche estive) e le Alpi Apuane. La zona maggiormente soggetta a siccità è la costa meridionale sicula, dove si possono avere poco più di 100 mm annui; assai scarsa è anche la piovosità di certe zone pugliesi (per esempio il Tavoliere); in tutta l'Italia meridionale in genere le precipitazioni non sono abbondanti, però agli effetti antropici ha soprattutto importanza la loro distribuzione: la lunga e secca stagione estiva, alternata ai brevi periodi piovosi invernali, è all'origine di molti aspetti negativi della vita meridionale, tra cui le difficoltà dell'agricoltura, la povertà degli ammantamenti forestali già in passato degradati dall'uomo, la forte erosione di molti terreni. Nelle zone montuose le precipitazioni nevose sono abbondanti oltre i 2.000 m di altitudine soprattutto nelle Alpi (dove cadono fino a 7-8 m all'anno); il limite delle nevi perenni si fissa attualmente poco sopra i 3.000 m.

Flora. Dal punto di vista fitogeografico l'Italia si trova nel luogo d'incontro di due domini floristici, quello mediterraneo e quello centroeuropeo. In conseguenza di ciò e per le diversità climatiche in senso sia della latitudine sia dell'altitudine, la vegetazione si presenta quanto mai varia e ricca di specie. A tutto questo si aggiunga l'opera dell'uomo, distruttrice in taluni punti, sostitutiva in altri con l'introduzione di specie esotiche (per esempio cereali nel periodo neolitico, agrumi dal periodo romano al XIV secolo, mais e patata in epoche recenti). Solo in poche zone la flora è rimasta nei suoi insediamenti spontanei (Alpi, riserve naturali e parchi nazionali). Comunque, in genere, si suole suddividere l'Italia floristica in quattro regioni: mediterranea o litoranea, appenninica, padana e alpina. Nella prima, che oltre alle fasce costiere liguri-tirreniche, comprende anche le isole, la vegetazione spontanea è costituita generalmente da boschi di leccio, pini (domestico, marittimo e di Aleppo), ai quali si aggiungono il carrubo, il corbezzolo, il lentisco, querce, ginepri ed eriche; nelle zone più scoperte si trovano anche timo, rosmarino e ginestre; oltre a queste, e anche nei sottoboschi, varie specie di salvia ed euforbie, il mirto, la lavanda e altre; non mancano inoltre lauro e cipressi (questi ultimi specie in Toscana). La regione appenninica nel suo piano basale si confonde con quella mediterranea oltre a presentare oliveti, querceti caducifogli e castagneti; nella zona montana passa dalla faggeta e abetina mista alla faggeta pura o con conifere mediterraneo-montane e a zone residue di pecceta; nel piano culminale vivono ginepri nani, cariceti e festuceti. Nella regione padana la vegetazione spontanea ha ceduto quasi totalmente ai coltivi; rimangono ancora allo stato naturale pochi settori (brughiere) del Piemonte e della Lombardia e l'alta pianura e i magredi del Friuli, caratterizzati da boschetti di rovere, farnia, roverella, nocciolo, aceri, pioppi, betulle, salici, carici, giunchi, ericacee. Infine la regione alpina con il piano basale di lecci e olivi; il piano montano con faggi, abeti e larici, e il piano culminale che passa dai rododendri e pini montani ai cariceti e festuceti, ai saliceti nani e infine a muschi e licheni.

Fauna terrestre. A causa della sua varia altimetria, il territorio italiano ospita un grande numero di specie animali, anche se alcune sono minacciate di estinzione dalla presenza, sovente distruttrice, dell'uomo. Alcune specie si sono salvate solo grazie all'istituzione di parchi nazionali o riserve: per esempio stambecchi, camosci e aquile reali nel Parco del Gran Paradiso; cervi, camosci e caprioli in quello dello Stelvio; l'orso bruno e il camoscio nell'Abruzzo; mufloni e daini nel Gennargentu. In genere è possibile suddividere l'Italia in piccole zone faunistiche quali quella alpina; quelle di monte e pianura, generalmente accomunate per la difficoltà di una netta distinzione; quelle litorale, marina e delle acque interne. Da queste molti autori distinguono la Sardegna data la presenza di specie particolari (mufloni, caprioli, daini, cervi, alcuni avvoltoi, la foca monaca lungo le sue coste) e l'assenza completa di vipere e rane. Tra la fauna di monti e pianure si possono trovare: cinghiali, lepri, scoiattoli, ghiri, istrici, ratti, lupi, volpi, martore, faine, tassi, donnole, ricci, toporagni; fra gli uccelli, galli cedroni, quaglie, pernici, fagiani, beccacce, colombi, cuculi, passeri, merli, tordi, capinere, fringuelli, oltre a rapaci diurni (falconi, gheppi, poiane, nibbi) e notturni (gufi, civette, allocchi); tra i rettili vari boigidi, colubridi, viperidi, sauri e

testuggini. La fauna litorale, rimanendo sempre nel campo dei Vertebrati, è caratterizzata soprattutto da beccacce di mare, voltapietre e piovanelli.

Fauna acquatica. La fauna delle acque interne, assai ricca di specie, è dominata dai Ciprinidi, ai quali si aggiungono, tra gli altri, il luccio, il persico, l'anguilla, la trota. Un certo numero di specie ittiche italiane è stato introdotto da altri Paesi europei (coregone) o dall'America Settentrionale (persico, trota, pesce gatto, persico sole, trota iridea). Due sono i pesci autoctoni esclusivi delle acque interne italiane: il carpine del Lago di Garda e la trota marmorata degli affluenti di sinistra del Po. Tra gli uccelli, numerosi sono ancora aironi, anatre, folaghe, rane, rospi, bisce dal collare, che popolano rive, stagni, laghi. Fra gli anfibi acquatici, degno di menzione è il proteo, proprio delle acque sotterranee del Carso. La fauna marina è quella tipica del Mediterraneo, mare notoriamente contraddistinto da una produttività assai bassa esprimendosi con una notevole ricchezza di specie e con una forte modestia di biomassa. Lungo le coste d'Italia questa situazione è stata portata talora alle estreme conseguenze non solo in seguito alla pesca, ma anche in seguito agli inquinamenti, tanto che solo per poche specie (acciuga, sardina, spratto, aguglia, sgombero, sugherello, tonno ecc.) si dà ancora la possibilità di cattura in massa. Oltre ai pesci e alla già citata foca monaca, val la pena di ricordare il delfino, l'unico dei cetacei ancora abbastanza numeroso, e alcune tartarughe fra cui la caretta.

Analisi leggibilità Eulogos:

Legenda per le frasi nelle quali ogni parola è confrontata con il VdB Grassetto: vocabolario fondamentale Tondo: vocabolario di alto uso <i>Corsivo: vocabolario di alta disponibilità</i> Carattere diverso e cornice: non presente nel VdB	Legenda per la leggibilità correlata al livello di scolarizzazione del lettore ---- quasi incomprensibile +--- molto difficile ++-- difficile +++ - facile ++++ molto facile
---	---

Testo 1. Il territorio italiano

Indice GULPEASE = 45

Frase: 4. Lunghezza media=32,25 parole | **Parole: 129.** Lunghezza media=5,33 lettere | **Rapporto parole/parole diverse=1,32**

Leggibilità rispetto al livello di scolarizzazione (vedi la scala)											
	10	20	30	40	50	60	70	80	90		
	4				5 v						
Elem.	Quasi incomprensibile					Molto difficile		Difficile		Facile	M f
Media	Quasi incomprensibile			Molto difficile		Difficile		Facile		Molto facile	
Sup.	Quasi inc.	Molto difficile		Difficile		Facile			Molto facile		

Vocabolario di base

Livello del VdB	Parole	% parole	% parole tra le parole VdB
Fondamentale	96	74,42	91,43
Alto uso	8	6,20	7,62
Alta disponibilità	1	0,78	0,95
Totale parole VdB	105	81,40	100,00
<i>Non presente in VdB</i>	24	18,60	---

Frase

Gulpease

Leggibilità / scolarizzazione

Così come si è venuto delineando dopo le vicende geologiche, il territorio italiano si presenta montuoso, vario, frammentato, povero di legami unitari.

44

E: ----
M: +---
S: +++-

Esso è interessato infatti da due catene montuose, le Alpi e gli Appennini, che ne formano le strutture portanti e che gli conferiscono un elevato grado di montuosità.

50

E: ----
M: +++-
S: +++-

Soltanto il 23,2% del territorio nazionale è formato da pianure o superfici pianeggianti, mentre il 41,6% è occupato da zone collinari e il 35,2% da montagne.

49

E: ----
M: +---
S: +++-

In tal senso l'Italia ha la sua espressione fisica più caratteristica nel paesaggio collinare, specie in quello dell'Italia Centrale, che è stato lo sfondo delle antiche civiltà nate sul territorio italiano e che ospita le forme più tipicamente italiane dell'umanizzazione della natura, del rapporto tra natura e cultura così come si è delineato nei secoli passati.

42

E: ----
M: +---
S: +++-

Elaborazione dimostrativa.
Analisi limitata a 1000 caratteri

Elenco delle parole non VdB

In ordine alfabetico		In ordine di frequenza	
Frequenza	Parola	Frequenza	Parola
1 23,2		2 cos	
1 35,2		2 italia	
1 41,6		2 piÙ	
1 alpi		1 23,2	
1 appennini		1 35,2	
1 civilt		1 41,6	
1 collinare		1 alpi	
1 collinari		1 appennini	
1 conferiscono		1 civilt	
2 cos		1 collinare	
1 delineando		1 collinari	
1 delineato		1 conferiscono	
1 frammentato		1 delineando	
1 geologiche		1 delineato	
2 italia		1 frammentato	
1 montuose		1 geologiche	
1 montuosit		1 montuose	
1 montuoso		1 montuosit	
2 piÙ		1 montuoso	
1 umanizzazione		1 umanizzazione	
1 unitari		1 unitari	

Testo 2 La Pianura Padana.

Dati di sintesi

Indice GULPEASE = 39

Fras: 2. Lunghezza media=48,00 parole | Parole: 96. Lunghezza media=5,68 lettere | Rapporto parole/parole diverse=1,14

Leggibilità rispetto al livello di scolarizzazione (vedi la [scala](#))

10	20	30	40	50	60	70	80	90
			39					

Elem.	Quasi incomprensibile	Molto difficile	Difficile	Facile	M f
Media	Quasi incomprensibile	Molto difficile	Difficile	Facile	Molto facile
Sup.	Quasi inc.	Molto difficile	Difficile	Facile	Molto facile

Vocabolario di base

Livello del VdB	Parole	% parole	% parole tra le parole VdB
Fondamentale	69	71,88	89,61
Alto uso	6	6,25	7,79
Alta disponibilità	2	2,08	2,60
Totale parole VdB	77	80,21	100,00
Non presente in VdB	19	19,79	---

Frasi

Gulpease
Leggibilità / solarizzazione

La prima □ formata dai grandi conoidi allo sbocco delle valli, nei quali si inseriscono, lungo il pedemonte alpino, gli apparati morenici dei ghiacciai pleistocenici; i conoidi sono stati incisi e terrazzati in epoche post-pleistoceniche e oggi rappresentano le sezioni pi□ elevate della pianura.

39
E: ----
M: +---
S: ++-

Sono costituiti da terreni ciottolosi e argillosi, materiali grossolani depositati per primi dai fiumi, ci□ che spiega l'aspetto vegetale piuttosto povero di gran parte dell'alta pianura, occupata da macchie arbustive (brughiere, magredi ecc.). Dove questi suoli finiscono si ha il passaggio verso la bassa pianura, area di sedimentazione con coltri fini

39
E: ----
M: +---
S: ++-

Elaborazione dimostrativa.
Analisi limitata a 1000 caratteri

Elenco delle parole non VdB

In ordine alfabetico		In ordine di frequenza	
Frequenza	Parola	Frequenza	Parola
1	apparati	2	conoidi
1	arbustive	1	apparati
1	argillosi	1	arbustive
1	brughiere	1	argillosi
1	ci□	1	brughiere
1	ciottolosi	1	ci□
1	coltri	1	ciottolosi
2	conoidi	1	coltri
1	depositati	1	depositati
1	grossolani	1	grossolani
1	magredi	1	magredi
1	morenici	1	morenici
1	pedemonte	1	pedemonte
1	pi□	1	pi□
1	pleistocenici	1	pleistocenici
1	post-pleistoceniche	1	post-pleistoceniche
1	sedimentazione	1	sedimentazione
1	terrazzati	1	terrazzati

Dati di sintesi

Indice GULPEASE = 40

Frase: 2. Lunghezza media=35,50 parole | Parole: 71. Lunghezza media=6,76 lettere | Rapporto parole/parole diverse=1,08

Leggibilità rispetto al livello di scolarizzazione (vedi la [scala](#))

10	20	30	40	50	60	70	80	90
			40					



Elem.	Quasi incomprensibile			Molto difficile	Difficile	Facile	M f
Media	Quasi incomprensibile			Molto difficile	Difficile	Facile	Molto facile
Sup.	Quasi inc.	Molto difficile	Difficile	Facile		Molto facile	

Vocabolario di base

Livello del VdB	Parole	% parole	% parole tra le parole VdB
Fondamentale	47	66,20	75,81
Alto uso	11	15,49	17,74
Alta disponibilità	4	5,63	6,48
Totale parole VdB	62	87,32	100,00
Non presente in VdB	9	12,68	---

Frase

Gulpease

Leggibilità / scolarizzazione

La fascia di passaggio tra le due aree corrisponde alla linea delle **risorgive**, una direttrice importante nella geografia padana, soprattutto ben marcata dalla parte alpina, mentre sul lato *appenninico* il fenomeno delle **risorgenze idriche** è meno **vistoso**.

38

E: ----
M: +++
S: +++

La bassa pianura, in origine area di **inondazioni**, è stata progressivamente conquistata dall'uomo; sono state **bonificate** le zone **paludose** e **rinforzati** gli argini dei fiumi che, nei tratti finali presso la costa adriatica, **scorrono** **pensili**.

42

E: ----
M: +++
S: +++

Elaborazione dimostrativa.
Analisi limitata a 1000 caratteri

Elenco delle parole non VdB

In ordine alfabetico

Frequenza	Parola
1	bonificate
1	idriche
1	inondazioni
1	paludose
1	pensili
1	rinforzati
1	risorgenze
1	risorgive
1	vistoso

In ordine di frequenza

Frequenza	Parola
1	bonificate
1	idriche
1	inondazioni
1	paludose
1	pensili
1	rinforzati
1	risorgenze
1	risorgive
1	vistoso